

Taru Aarnio

Työkaluja työrauhan ylläpitämiseen ala-  
asteikäisten soiton ryhmätunnilla

Metropolia Ammattikorkeakoulu  
Musiikkipedagogi YAMK  
Musiikin koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
25.5.2012

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Taru Aarnio Työkaluja työrauhan ylläpitämiseen ala-asteikäisten soiton ryhmätunnilla 86 sivua 25.5.2012
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja(t)	MuT Leena Unkari-Virtanen MuM Pirkko Simojoki
<p>Tässä opinnäytetyössä on tarkasteltu työrauhan ilmiötä ja tuotu esiin siihen vaikuttavia tekijöitä. Työn lähestymistapa on sellonsoiton opettajan koulutustausta ja työkokemus sellonsoiton ryhmäopettajana.</p> <p>Opinnäytetyön tavoitteena oli löytää ratkaisuja soiton pienryhmissä ilmeneville työrauhaongelmille. Tarkoituksena oli lisätä opettajan omaa ammatillista osaamista tilanteessa, jossa soittoryhmän työrauhahäiriöt haittasivat oppimista ja opettamista.</p> <p>Opettaja on kirjoittaessaan pyrkinyt toimimaan oman työnsä tutkijana ja kehittämään omaa osaamistaan ryhmän hallinnassa ja työrauhan luomisessa soiton ryhmätunnille teorian, reflektion ja haastattelun avulla. Työn teoriapohja on hankittu työrauhaongelmia, ryhmäilmiöitä ja vuorovaikutusta käsittelevästä kirjallisuudesta. Tarkoituksena oli kartoittaa erilaisia keinoja ylläpitää ja luoda työrauhaa soiton ryhmätunneille.</p> <p>Työ koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa esitellään ja kuvataan työn taustatekijöitä ja koottua tietoperustaa työn aiheista. Toisessa osassa kuvataan työn tuloksia ja käytännön ratkaisuja. Työn tuloksia ei kuitenkaan testata eikä käsitellä tämän opinnäytetyön puitteissa, vaan se tehdään seuraavassa vaiheessa.</p> <p>Työn tutkimusote on laadullinen ja siinä on aineksia sekä tapaustutkimuksesta että toimintatutkimuksesta. Työssä kuvataan ryhmässä toimimista ja ryhmässä oppimista. Lisäksi pohditaan motivaation, oppimisympäristön ja opettajan merkitystä työrauhan luomisessa.</p> <p>Työn tuloksena löytyi työkaluja työrauhan luomiseen soiton pienryhmätunnille. Työrauha on kuitenkin sidoksissa moniin asioihin, jotka liittyvät opetustilanteeseen, eikä yksinkertaisia vastauksia työrauhaongelmien ratkaisemiseksi ole. Kirjallisuuden tutkiminen antoi kuitenkin välineitä erilaisten työrauhaa tukevien keinojen kokeilemiseen.</p> <p>Tämän opinnäytetyön tuloksia voivat hyödyntää ryhmäopetuksen parissa työskentelevät opettajat, jotka toivovat saavansa lisää ryhmänhallintavalmiuksia opetustyöhönsä.</p>	
Avainsanat	Työrauha, työrauhaongelmat, pienryhmä, soiton ryhmäopetus, ryhmädynamiikka, vuorovaikutus

Author(s) Title Number of Pages Date	Taru Aarnio Tools for Creating Peaceful Musical Instrument Lessons for Primary School Age Children 86 pages 25 May 2012
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Instructors	Leena Unkari-Virtanen, D.Mus. Pirkko Simojoki, M.Mus.
<p>In this final project a cello teacher defines how to create a peaceful learning situation in cello group tuition. An important part of the research project was to find new ways to solve problems when a lesson becomes restless. The aim of this project was to find tools for managing problematic classroom situations.</p> <p>The teacher has been reflecting on her own work experience, theory and interviews to develop her own professional competence in group tuition. The theoretical basis is collected from literature discussing group tuition, classroom management and interaction.</p> <p>The objective of this study was to map out different ways to maintain and create a peaceful learning situation in cello group lessons.</p> <p>The thesis contains two parts. The first one introduces the background and the topic area of the thesis. The second one discusses the results of the research. However, the results have not been tested in practice yet. That will be done at the next stage.</p> <p>The research method of this thesis is qualitative and it has elements of a case study and occupational research. In this thesis there are descriptions of how to act and learn as a member of a group. In addition, the thesis deliberates the meaning of motivation, learning environment and the teacher's role in creating a peaceful instrument group lesson.</p> <p>As a result of this thesis, tools for creating peaceful instrument group lessons were found through literature, reflection and interviews. However, many things affect group tuition situation so there are no simple answers for solving problems in a restless class.</p> <p>The information of this thesis can benefit teachers who need tools for maintaining peaceful musical instrument group lessons.</p>	
Keywords	Group tuition, peaceful lessons, interaction, group dynamics, behavior problems

## Sisällys

I OSA: OPINNÄYTETYÖN TAUSTATEKIJÄT .....	3
1. JOHDANTO .....	3
2. OPINNÄYTETYÖN KEHITTÄMISTEHTÄVÄ .....	5
2.1 Työn tavoitteet ja tehtävä .....	5
2.2 Työn käsitteet.....	5
2.3 Työn tutkimusmenetelmät.....	6
2.3.1 Tiedonkeruu .....	6
2.3.2 Kirjallinen koonti: analyysi (ratkaisujen etsiminen) .....	8
2.3.3 Haastattelu .....	9
3 ITÄ-HELSINGIN MUSIIKKIPERUSKOULU OPPIMISYHTEISÖNÄ .....	12
3.1 IHMU:n opetussuunnitelma .....	12
3.2 Colourstrings .....	14
3.3 Ryhmäopetus IHMU:ssa.....	14
4. RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN.....	16
4.1 Ryhmän rakentuminen.....	16
4.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen .....	17
4.3 Vuorovaikutus ryhmässä .....	18
4.4 Ryhmän koko ja ryhmädynamiikka.....	22
4.5 Ryhmän turvallisuus ja roolit .....	24
5 MOTIVAATIO JA RYHMÄSSÄ OPPIMINEN .....	26
5.1 Motivaatio .....	26
5.2 Ryhmän tavoite.....	29
5.3 Palaute ryhmässä.....	30
5.4 Oppilaiden vahvuudet ryhmän kiinteyttäjinä .....	31
6. OPETTAJA.....	33
6.1 Opettaja ryhmän ohjaajana.....	33
6.2 Opettajien välinen yhteistyö työrauhaongelmien helpottajana .....	34

6.3 Auktoriteetit.....	37
6.3.1 Tietoon perustuva auktoriteetti .....	38
6.3.2 Vallankäyttöön perustuva auktoriteetti .....	38
7. TYÖRAUHA LUOKKAAN .....	40
7.1 Mitä työrauhalla tarkoitetaan? .....	40
7.2 Mitä työrauhaongelmalla tarkoitetaan? .....	41
7.3 Mistä työrauhaongelmat johtuvat? .....	42
7.4 Opettaja työrauhaongelmien ennaltaehkäisijänä .....	45
7.5 Kodin ja koulun yhteistyö .....	46
7.6 Koulun toimintakulttuuri.....	47
II OSA: TYÖKALUJA TYÖRAUHAN EDISTÄMISEEN .....	49
8. ENNALTAEHKÄISEVIÄ KEINOJA .....	49
8.1 Hyvä opetus .....	49
8.2 Oppilaan oppimiseen liittyvät tarpeet .....	51
8.3 Säännöt ja normit .....	58
8.4 Toimintarutiinit .....	60
8.5 Istumajärjestys .....	61
9. KEINOJA RYHMÄNHALLINTAAN .....	62
9.1 Vihjeärsykkeet .....	64
9.2 Sanalliset väliintulot.....	64
9.3 Seuraamukset.....	65
9.4 Keskustelu oppilaan kanssa.....	67
9.5 Vastuunportaat .....	67
10. VUOROVAIKUTUSTAIDOT RATKAISUNA TYÖRAUHAONGELMIIN .....	70
10.1 Käyttäytymisen ikkuna .....	70
10.2 Vuorovaikutuksen pysäyttäjät: 12 kompastuskiveä .....	74
10.3 Vuorovaikutuksen helpottajat .....	75
10.4 Minäviestit .....	77
10.5 Molemmat voittaa -menetelmä ristiriitojen ratkaisijana.....	77
11. POHDINTAA .....	79
LÄHTEET .....	82

## **I OSA: OPINNÄYTETYÖN TAUSTATEKIJÄT**

### **1 JOHDANTO**

Ryhdyin selvittämään työrauhaa koskevia asioita tilanteessa, jossa erään ryhmäni työrauhahäiriöt häirtasivat oppimista ja opettamista. Työni tarkoituksena on kartoittaa toimintamalleja, joilla työrauhan häiriöt vähenisivät. Tarkastelen opinnäytetyössäni työrauhan ilmiötä Itä-Helsingin musiikkiperuskoulun (IHMU:n) sellonsoiton ryhmäopettajan näkökulmasta.

Välituntikeskusteluissa kollegoideni kanssa on usein tullut esiin kysymys, miten työrauhaa voisi parantaa IHMU:n ryhmätunneilla. Musiikkiopiston iltaryhmissä työrauhaongelmat ovat olleet harvinaisempia, koska oppilaat ovat usein vieraita toisilleen ja vanhemmat ovat ryhmätunneilla mukana. IHMU:ssa taas ryhmätunnit pidetään koulupäivän aikana, jolloin vanhemmat harvoin pääsevät kuuntelemaan tunteja. Koska soittokaverit ovat saman luokan oppilaita, koulupäivän aikana syntyneet ristiriidat seuraavat usein ryhmätunneille. Kun saman luokan oppilaat kokoontuvat muutaman kerran viikossa pienissä ryhmissä soittoluokkiin, työrauhan saaminen on ollut haasteellista monille soiton opettajille. Jos ryhmään kuuluu yksi tai kaksi, joskus useampikin erityisen vilkas lapsi soittimensa kanssa, opettajan on kiinnitettävä erityistä huomiota ryhmän hallintaan, jotta hän saisi kaikki oppilaat ottamaan vastaan opetusta.

Varsinaisen haasteen koin muutamia vuosia sitten, kun sain opetettavakseni erityisen ongelmallisen selloryhmän. Siihen asti hankkimani ryhmän hallintataidot eivät enää riittäneet, joten päätin etsiä ratkaisuja ongelmiin kirjallisuudesta. Aloittaessani tutkimusmatkani kirjallisuuden parissa löysin erittäin mielenkiintoisia teoksia, jotka käsittelevät työrauhan luomista oppitunnille, ryhmäopetusta ja opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Vähitellen ongelmiini löytyi ratkaisuja. Luettuani kirjallisuutta havaitsin samojen asioiden esiintyvän eri teoksissa. Luokan säännöt, hyvä opetus ja oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus näyttivät olevan tärkeimpiä asioita

työrauhan luomisessa. Lisäksi löysin monenlaisia vinkkejä erilaisten työrauhaongelmien ennaltaehkäisyyn. Tärkeintä näyttikin olevan ennaltaehkäistä työrauhaongelmia ennen kuin niitä ehtisi ilmenemäänkään.

Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1996) mukaan tutkivan toiminnan ja oman työn kehittämisen aloittaminen opettajan työssä voi olla seurausta monista eri tekijöistä. Opettaja voi esimerkiksi kokea työssään ristiriitoja ja käytännön ongelmia. Näissä tilanteissa on syntynyt halu kokeilla jotain uutta. Lähtökohdaksi ei välttämättä kuitenkaan tarvita selkeää ongelmaa vaan pikemminkin nykyisen käytännön ja sen ongelmien pohdintaa. Myös tutkijan henkilökohtainen kokemus voi motivoida ja mahdollistaa ongelman. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 18-19, 21.)

Kun sain opetettavakseni erityisen haastavan ryhmän, päätin ryhtyä tutkimaan, minkälaisia keinoja voisin löytää helpottaakseni omaa työtäni vilkkaiden lasten opettajana. Itselleni oman työni tutkiminen on aina ollut mielenkiintoinen ja haasteellinen matka oppilaiden ja opettamisen maailmaan. Olen pyrkinyt kehittymään työssäni jatkuvasti uutta oppimalla. Oppilaani ja kollegani ovat olleet parhaita opettajiani työssäni.

Työni tavoitteena on löytää tukea tarjoavia ja kannustavia keinoja työrauhaongelmien ratkaisemiseksi. Uskon, että työni tuloksia voisivat hyödyntää sekä IHMU:n soiton opettajat että kaikki soiton ryhmäopetuksen parissa työskentelevät opettajat.

## **2 OPINNÄYTETYÖN KEHITTÄMISTEHTÄVÄ**

### **2.1 Työn tavoitteet ja tehtävä**

Opinnäytetyöni tavoitteena on löytää IHMU:n soiton pienryhmissä ilmeneville työrauhaongelmille ratkaisuja. Tarkoitukseni on kartoittaa erilaisia keinoja ylläpitää ja luoda työrauhaa ryhmätunneille. Ajatuksenani on koota aiheesta tietopaketti, josta olisi hyötyä kaikille ryhmiä opettaville soiton opettajille.

Toiveeni on, että työstäni olisi hyötyä kaikille opettajille, jotka kokevat tarvitsevansa lisää ryhmänhallintavalmiuksia opetustyöhönsä. Koen myös tärkeäksi, että oppilaat saataisiin ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan hyvän työrauhan syntymiseksi.

### **2.2 Työn käsitteet**

Työrauha käsitteenä on suhteellinen ja muuttuva ja siihen liittyy monia tekijöitä. Myös keinot työrauhan luomiseen ja työrauhahäiriöiden poistamiseen ovat moninaisia.

Opettajalla ja oppilailla voi olla hyvinkin erilainen näkemys työrauhasta. Yhteistä on kuitenkin se, että työrauhaa pidetään tärkeänä. Työrauha on Holopaisen, Järvisen, Kuuselan ja Packalenin (2009) mukaan määritelty rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi, joka edellyttää kaikilta yhteisten sääntöjen mukaan toimimista. Työrauha auttaa oppilasta keskittymään ja suuntaamaan huomionsa opetettavaan asiaan. Täydellisen hiljaisuuden vaatimus on viime vuosina vähentynyt, mutta työrauhaan liitetään edelleen hiljaisuuden käsite. Hiljaisuus ei koululuokassa kuitenkaan välttämättä heijasta hyvää työrauhaa ja tehokasta työskentelyä, vaan se voi kertoa myös passiivisuudesta ja pelosta ankaraa opettajaa kohtaan. Työrauha on pikemminkin tavoitteiden toteutumista kuin hiljaisuutta. (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 9.)

Soiton ryhmätunneilla hiljaisuuden käsite työrauhasta puhuttaessa ei ole mahdollinen, koska soittaminen itsessään jo aiheuttaa ääntä. Mitä sitten tarkoittaa työrauha-käsite soiton ryhmätunneilla? Soittaminen on luovaa toimintaa. Sen pitäisi olla tuottoisaa, innostavaa ja kokeilevaa. Soittotunnilla työskennellessään lapsilla pitäisi olla tunteet



mukana. Soittotuntien työrauha voisi olla sellainen, että jokainen oppilas kunnioittaa toisen soittovuoroa ja kuuntelee opettajan ohjeita. Jokaisella oppilaalla tulisi olla oppimisrauha ja opettajalla opettamisrauha. Asioista pitäisi saada innostua, mutta sitten kun soitetaan, niin keskitytään nimenomaan soittamiseen.

Työrauhaongelmana voidaan pitää asiaa, joka haittaa tehokasta opiskelua. Työrauhaongelmia ratkottaessa uskon tukea tarjoavien ja kannustavien keinojen käytön tuottavan pidempikestoisia ja toimivampia ratkaisuja kuin rangaistuksiin perustuvien toimintatapojen.

## **2.3 Työn tutkimusmenetelmät**

### **2.3.1 Tiedonkeruu**

Työni tutkimusote on laadullinen. Lähtökohtana laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa on usein todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 152), jossa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Eskola ja Suoranta (2008, 15) toteavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän kohdalla korostuu monimuotoisuus: aineistona voi käyttää melkein mitä vaan, ja kirjoitusasu on usein tarinanomainen.

Työssäni on aineksia sekä tapaustutkimuksesta että toimintatutkimuksesta. Tapaustutkimus voidaan määritellä Yinin (1983) mukaan empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä todellisessa elämäntilanteessa, sen omassa ympäristössä. Yleensä tapaustutkimus kohdistuu nimenomaan yhteen tapaukseen. (Yin 1983, 23-25.) Tässä työssäni tapaus on Itä-Helsingin musiikkiperuskoulu ja sen työrauhakysymykset ryhmäsoittotunneilla.

Toimintatutkimus on Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan yleisnimitys sellaisille lähestymistavoille, joissa tutkimuskohteeseen pyritään tavalla tai toisella vaikuttamaan, tekemään tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuva interventio (Eskola & Suoranta 2008, 126). Toimintatutkimuksessa kohteena on aina jokin tietty yhteisö tai olemassa oleva ryhmä (Jyrkämä 1983, 64-66). Toimintatutkimuksen määritelmiin voidaan yhdistää tutkimus, interventio, parempaan pyrkiminen ja tutkittavien subjektiluonne. Toimintatutkimuksen ideaalina voidaankin nähdä muutos parempaan.

(Kalliola 1996, 59.) Tutkimukseni tarkoitus onkin parantaa omia ryhmänhallintataitojani ja kehittyä näin pedagogina.

Toimintatutkimuksen tutkivassa toiminnassa tutkija on osa tutkimuskohteestaan. Toimintatutkimuksessa tutkimus ja muutos liittyvät Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan kiinteästi toisiinsa. Tavoitteena on itse asiantilan parantaminen osallistujien oman toiminnan avulla. Toiminta perustuu itsereflektioon ja itsearviointiin praktisen päättelyn pohjalta. (Syrjälä & Numminen 1988, 52-53.) Tässä työssä siis olen itse osa tutkimuskohteesta, opettaja työnsä tutkijana. Tutkin kohdetta empiirisen aineiston, kirjallisuudesta saamani teoriapohjan ja haastattelun avulla.

Ammatillisen itsenäisyyden ja vapauden lisääntyminen opettajan työssä merkitsee Syrjälän ym. (1996) mukaan vastuuta ja sitoutumista jatkuvaan omaa itseä sekä työtä koskevaan pohdintaan ja uusiutumiseen. Valmiutta oman työn tutkimiseen ja erityisesti toimintatutkimuksen menetelmien hallintaa pidetään opettajan ammattitaidon olennaisena osana. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 25.) Ammatillaiset saavat toimintatutkimusta tehdessään käyttöönsä uusia ajatuksia ja käsitteitä sekä taitoja muutoksen kohtaamiseen. He voivat tiedostaa ja muotoilla uudelleen omia käytännön kokemukseen pohjautuvia teorioitaan. Toimintatutkimus selkeyttää Kohosen (siteerattu Syrjälä & al. 1996, 25-26) mukaan opettajalle, millaisiin tiedonkäsityksiin ja arvoihin he perustavat työnsä ja mitä tapahtuu juuri heidän oppilailleen heidän opetuksensa ja ohjauksensa seurauksena. (Syrjälä & al. 1996, 25-26.)

Työni tutkimusmenetelmät ovat:

- Kirjallisuuden tutkiminen
- Omien opettajakokemusten reflektointi
- Haastattelu

### 2.3.2 Kirjallinen koonti: analyysi (ratkaisujen etsiminen)

Opinnäytetyöni koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa esittelen ja kuvaan työn taustoja ja kokoamaani tietoperustaa työni aiheista. Toisessa osassa kuvaan työni tuloksia. Työn tuloksia ei kuitenkaan testata eikä käsitellä tämän opinnäytetyön puitteissa, vaan se tehdään seuraavassa vaiheessa.

Olen seuraavasti jäsennellyt analyysin tuloksen, jossa on myös aineksia sisällysluettelosta:

Ennaltaehkäiseviä keinoja:

- Hyvä opetus
- Säännöt ja normit
- Toimintarutiinit
- Istumajärjestys
- Opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö

Keinoja luokan hallintaan työrauhahäiriöiden ilmetessä:

- Vihjeärsykkeet
- Sanalliset väliintulot
- Seuraamukset
- Keskustelu oppilaan kanssa
- Vastuunportaat

Vuorovaikutustaidot näyttivät olevan rakentava mahdollisuus vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Thomas Gordon esittelee kirjassaan *Toimiva koulu* (1996) monia vuorovaikutukseen liittyviä menetelmiä:

- Käyttäytymisen ikkuna
- Vuorovaikutuksen pysäyttäjät: 12 kompastuskiveä
- Vuorovaikutuksen helpottajat
- Minäviestit
- Molemmat voittaa –menetelmä ristiriitojen ratkaisijana

Tutkimusaineisto muodostuu kirjallisuudesta kootusta tietopohjasta, haastattelusta ja oman työn reflektoinnista. Aloitin tiedonkeruun etsimällä sopivaa kirjallisuutta jo valmiiden opinnäytetöiden lähdemateriaalia tutkimalla. Löysin työrauhaa käsittelevää kirjallisuutta myös Opettaja-lehdestä sekä netin kautta. Lopulta innostuin aiheesta niin, että tutkin monen kirjakaupan ja kirjaston tarjonnan työrauhaa, ryhmäilmiöitä ja vuorovaikutusta käsittelevästä kirjallisuudesta ja suorastaan ahmin kirjoja.

Kokosin kirjallisuudesta tietoa siihen saakka, kunnes huomasin samantyylisten asioiden toistuvan aineistossa. Eskola ja Suoranta kirjoittavatkin, että on järkevää ajatella, että aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Yksi tapa ratkaista aineiston riittävyys on puhua sen kylläntymisestä eli saturaatiosta. (Eskola & Suoranta 2008, 62.)

Syrjälän ym. (1996) mukaan tutkijan tulisi analyysi- ja raportointivaiheessa suojata tutkittavansa siten, että yksittäisten tapausten kautta saatua informaatiota tarkastellaan ilmiöiden ja teemojen tasolla, jolloin ei juurikaan ole merkitystä sillä, kuka yksittäinen ihminen mitään sanoi. Analyysi perustuu useimmiten haastattelurunkoon, mutta ennen kaikkea se on tutkijan ajattelua ja pohdintaa. (Syrjälä & al. 1996, 88-89.)

### **2.3.3 Haastattelu**

Haastattelu on yksi yleisimmistä tavoista kerätä laadullista aineistoa. Haastattelun tavoite on selvittää se, mitä jollakulla on mielessään. Haastattelu on Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan eräänlaista keskustelua, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa. Työssäni käytän teemahaastattelua, joka on Eskolan ja Suorannan mukaan muodoltaan niin avoin, että siinä vastaaja pääsee halutessaan puhumaan varsin vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn materiaalin voi katsoa edustavan vastaajan puhetta itsessään. (Eskola & Suoranta 2008, 85, 87.)

Valitsin haasteltavakseni kollegani, alttoviulunsoiton opettajan, IHMU:n rehtorin ja IHMO:n apulaisrehtorin Pirkko Simojoen, koska hänellä on valtavasti tietoa ja taitoa jousisoitinpedagogina sekä kokemuksen että Colourstrings-pedagogiikan kautta. Hänellä on myös energiaa kokeilla ja keksiä uusia työtapoja ja uudistaa sekä

jousisoitinten yksityis- että ryhmäopetusta. Simojolla on tarve etsiä uutta ja parantaa vallitsevia käytäntöjä ja kiinnostus sekä omaan työhönsä että työrauhan luomisen kehittämiseen. Hän on myös kysytty luennoitsija sekä Suomessa että ulkomailla.

Haastattelin Pirkko Simojokea kaksi kertaa kotonani. Harkitsin aluksi haastattelujen nauhoittamista, mutta päädyin kuitenkin tekemään muistiinpanot paperille haastattelujen kuluessa.

Haastattelujen tarkoituksena oli kuunnella kuvauksia Simojoen omasta työstä musiikin ryhmäopetuksen ja myös yksilöopetuksen parissa, koska työssämme ryhmäopetuksen tarkoituksena on tukea yksilöopetusta. Päämääränäni oli saada uusia ajatuksia opettamisesta, ryhmänhallinnasta ja työrauhan saamisesta ryhmätunneille nimenomaan positiivisin keinoin.

Pirkko Simojoen haastattelujen kautta välittyi erilaisia tapoja luoda ja ylläpitää työrauhaa. Keskusteluissamme motivaatio ja tavoitteet nousivat tärkeimmiksi aiheiksi työrauhateemaa käsitellessämme. Haastattelujen kautta esiin tullut positiivinen leimaaminen näytti edesauttavan oppilaan hyvää käytöstä.

Päädyin käyttämään haastattellessani vapaata keskustelutyyliä. Keskustelu eteni dialogina. Vaikka olin valmistellut kysymykset etukäteen, kysymyksiä ei käsitelty missään varsinaisessa järjestyksessä, vaan keskustelu rönnyili välillä aiheiden reunoillekin.

Kerroin samalla haastateltavalle, että mitään haastattelusta saatua materiaalia ei julkaista opinnäytetyössä ilman haastateltavan lupaa. Sovimme myös, että haastateltava saa luettavakseen kaiken materiaalin ennen sen julkaisemista, jolloin tekstiä voi vielä muuttaa haastateltavan mieleiseksi.

Haastatteluissa ja kertomuksissa esiin tulevien henkilöiden nimet on muutettu. Tarinoihin on koottu aineksia eri tapauksista, mikään ei ole tapahtunut sinällään. Yhdestä asiasta on otettu yksi, toisesta toinen asia. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan tutkimuksen tietojen käsittelyssä kaksi keskeistä käsitettä ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Tuloksia julkistettaessa on huolehdittava siitä, että

tutkittavien henkilöllisyys ei paljastu. (Eskola & Suoranta, 2008, 93.) Tämän olen ottanut huomioon opinnäytetyötä tehdessäni.

Tässä työssäni en ole haastatellut oppilaita.

### **3 ITÄ-HELSINGIN MUSIIKKIPERUSKOULU OPPIMISYHTEISÖNÄ**

Itä-Helsingin Musiikkiopiston tiloissa toimiva Itä-Helsingin musiikkiperuskoulu (IHMU) syntyi vuonna 1999 halusta perustaa koulu, jossa lapset voisivat opiskella musiikkia päivisin. Koulu on toiminut syksystä 2009 lähtien osana Porolahden peruskoulua. Tässä musiikkipainotteisessa peruskoulussa musiikin opetus on sijoitettu muun opetuksen lomaan aamupäivään, jolloin lapsi on vastaanottavaisimmillaan ja virkeimmillään. Perusopetuksesta vastaa oma luokanopettaja ja soitonopetuksesta Itä-Helsingin Musiikkiopiston opettajat. Opetusta annetaan useiden soittimien soitossa. Musiikkiperuskoulu, jossa opiskellaan ensimmäiseltä luokalta yhdeksänteen luokkaan asti, on lapsille ja nuorille ihanteellinen oppimisympäristö. Koulun erikoispiirre on klassisen musiikin keskeinen rooli kasvuympäristössä.

Oppilaat saavat ryhmämuotoista opetusta kolme kertaa viikossa valitsemassaan instrumentissa. Tämän lisäksi oppilaille opetetaan musiikin perusteita koulupäivän aikana. Soiton pienryhmät muodostuvat 5-7:stä samaa soitinta soittavasta oppilaasta. Koulupäivän keskellä lapset hajaantuvat omiin ryhmäsoiton luokkiinsa. Viikoittain lapset saavat myös yhden yksityistunnin omalta soiton opettajaltaan. Tällä hetkellä opetusta annetaan seuraavissa soittimissa: jousisoittimet, harmonikka, kitara, kannel, käyrätorvi, trumpetti, oboe, klarinetti ja nokkahuilu. Syksystä 2012 soitinvalikoima täydentyy, kun koulussa aloitetaan pianonsoiton opetus.

Musiikkiperuskouluun pyritään soveltuvuustestien kautta. Testeissä painotetaan erityisesti lapsen motivaatiota, mutta myös musiikillisia lähtökohtia ja keskittymiskykyä. Lapsia testataan sekä ryhmätilanteessa että henkilökohtaisessa testitilanteessa. Koska vanhempien rooli lapsen soittoharrastuksessa on merkittävä, järjestetään valintakokeiden aikana vanhempien haastattelu, jossa selvitetään heidän mahdollisuuksiaan osallistua lapsensa soittoharrastuksen tukemiseen.

#### **3.1 IHMU:n opetussuunnitelma**

Musiikkiperuskoululle on laadittu oma opetussuunnitelma, jossa korostetaan oppilaan persoonallisuuden kehittymistä sekä sosiaalista kasvamista. Tavoitteena on auttaa oppilasta kehittymään älyllisesti, fyysisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti musiikin

avulla. Keskeistä on kasvaminen yhteisöllisyyteen. Koulutyön ja soittoryhmissä työskentelyyn on tarkoitus antaa lapsille iloa. Lasta ohjataan vastuullisuuteen, positiiviseen kriittisyyteen ja itsenäiseen ajatteluun. Tavoitteena on antaa oppilaille kasvamisen mahdollisuudet monipuolisiksi, tasapainoisiksi ja hyvän yleissivistyksen omaaviksi kansalaisiksi.

Opetussuunnitelman mukaan oppilaita ohjataan itsearviointiin. Arvioinnin tehtävänä on edistää oppilaan kasvua. Tavoitteena on itsetunnon kehittäminen ja realistisen käsityksen muodostaminen omista tiedoista ja taidoista. Myös käyttäytymistä arvioidaan. Hyvä käyttäytyminen koostuu Itä-Helsingin musiikkiperuskoulun opetussuunnitelman mukaan seuraavista asioista:

- muiden ihmisten huomioiminen
- ympäristön huomioiminen
- annettujen käyttäytymisohjeiden noudattaminen
- työrauhan antaminen
- asiallinen suhtautuminen oppilastovereihin ja koulun aikuisiin
- oman ja toisen työn arvostaminen
- koulun sääntöjen noudattaminen
- aikataulujen noudattaminen
- työvälineistä huolehtiminen

Lapsen kasvamista tuetaan luontevaksi esiintyjäksi konserttien ja muiden esiintymisten avulla. Lasten kykyä toimia eri-ikäisten seurassa edistetään ylittämällä luokka-asteet musiikin opetuksessa. Näin pyritään tukemaan lasten mallioppimista. Tämä toteutuu Itä-Helsingin musiikkiperuskoulussa yhdessä Itä-Helsingin Musiikkiopiston kanssa toimivissa Viikarit ja Helsingin Lapsijouset -orkestereissa. Ne jatkavat Helsingin Juniorijousten perinteitä ja toimivat "esiorkestereina" vaativampaan orkesterisoittoon valmentauduttaessa. Ryhmätasolla opiskelu etenee vuosiluokittain, mutta soittoryhmiä voidaan muodostaa yli luokka-asteiden oppilaiden taitojen mukaan.



### 3.2 Colourstrings

Soiton opetuksessa tässä koulussa sovelletaan Itä-Helsingin Musiikkiopistossa luotua Colourstrings ja Colourkeys –metodia. Metodien kehittivät Itä-Helsingin Musiikkiopiston rehtori, viulutaiteilija ja pedagogi Géza Szilvay yhdessä veljensä Csaba Szilvayn kanssa. Metodi pohjautuu unkarilaisen säveltäjän Zoltán Kodály'n filosofiaan. Colourstrings on kokonaisvaltainen, eri aisteilla tapahtuva, leikinomainen ja lapsikeskeinen opetusmetodi, jossa lapsi itse aktiivisena osallistujana vahvistuu persoonallisuudeltaan ja identiteetiltään. Värimetodin lähtökohta on lapsi itse, ei instrumentti. Metodi luo soiton opetukselle ympäristön, jossa lelut, sadut, laulu ja soitto tuottavat lapselle iloa. Oppi välittyy aluksi värikkäiden piirrosten ja värillisten nuottien johdatteluna. Koulun kasvatusta perustuu tutkimustietoon ja kokemuksiin siitä, että aktiivinen, eri aisteilla yhtäaikaaisesti toteutettu musiikin harrastaminen edistää oppimista kaikissa aineissa ja kehittää yksilön tärkeitä osa-alueita.

### 3.3 Ryhmäopetus IHMU:ssa

Colourstrings-metodiin kuuluu oleellisena osana ryhmäopetus. Ryhmässä oppiminen kasvattaa lasta yhteisön ja yhteiskunnan rakentavaksi jäseneksi. Ryhmäoppimisella on tärkeä tehtävä myös sosiaalisessa kasvamisessa. Ryhmässä soittaminen on paitsi hauskaa, myös sosiaalisesti kasvattavaa. Tavoitteellinen musiikin tekeminen tukee muiden kouluaineiden opiskelua ja kasvamista kypsään aikuisuuteen.

Kuitenkaan pelkkä ryhmäopetus ei ole riittävää. Soiton opetuksessa tarvitaan myös yksilöopetusta. "Colourstrings perustuu yksilöopetukseen ja pitää ryhmäharjoittelua oikeutettuna vain, jos se tukee yksityistunteja teknisessä, taiteellisessa ja sosiaalisessa mielessä." (G. Szilvay, henkilökohtainen tiedonanto. 5.5.2008.)

Yli 2000 opettajaa, taiteilijaa ja opiskelijaa kahdestakymmenestä eri maasta on vierailut Itä-Helsingin musiikkiperuskoulussa tutustumassa maailman kehittyneimpään Colourstrings -ryhmäopetukseen. Itä-Helsingin Musiikkiopiston opettajista on musiikkiperuskoulun kautta kehittynyt vaativan ryhmäopetuksen asiantuntijoita.

Opettajat ovat soveltaneet tätä Kodály-pohjaista, alun perin jousille kehitettyä metodia yhä useammille soittimille.

Itä-Helsingin Musiikkiopistossa on jo vuosikymmenten ajan annettu soiton ryhmämuotoista opetusta yksilöopetuksen täydentäjänä iltaisin, jolloin vanhemmat ovat voineet olla mukana ryhmätunneilla. Ryhmäopetustoiminnan laajentuessa peruskouluun Itä-Helsingin musiikkiperuskoulun aloittaessa toimintansa soiton opettajat huomasivat olevansa uuden ilmiön edessä. Koska vanhemmat eivät enää olleet läsnä ryhmätunneilla huomattiin, että työrauhan luominen ryhmätunneille olikin nyt vaikeampaa. Lisäksi työrauhaongelmia näytti aiheuttavan koulu- ja välituntien aikana aiheutuneiden ristiriitojen jatkuminen ryhmäsoittotunnilla tuttujen luokkakavereiden kesken.

## **4 RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN**

Monet soiton opettajat kokevat, että soittoryhmän opettaminen on haasteellisempaa kuin yksilöopetus. Ryhmää opettaessaan opettajan on huomioitava jokainen oppilas yksilönä. Opettajia myös askarruttaa, miten työrauhan voi saavuttaa luokassa, jossa on 6-7 pientä soittajaa soittimiensa kanssa. Mitä taas työrauha tarkoittaa soiton ryhmätunnilla?

IHMU:ssa soiton ryhmäopetus on yksi kouluaineista, mutta ryhmäopetus on vähitellen vakiintumassa yhä useamman musiikkiopiston oppiaineeksi yksilöopetuksen rinnalle. Siksi työrauhakysymykset soiton ryhmätunneilla koskevat lisääntyvässä määrin myös useita soiton opettajia eri musiikkioppilaitoksissa.

Opettajan opettaessa ryhmää soiton opettajan ja ryhmäopettajan taidot yhdistyvät. Ryhmää opettaessaan opettaja joutuu kiinnittämään huomiotaan moniin sellaisiin seikkoihin, joita yksilöopetuksessa ei ilmene, kuten oppilaan sosiaalisiin taitoihin.

### **4.1 Ryhmän rakentuminen**

Monien lähteiden mukaan ryhmä määritellään kokoonpanoksi, jossa kaksi tai useampi ihminen on vuorovaikutuksessa keskenään, on tietoisia toisistaan ja tuntee kuuluvansa yhteen.

Turvallisen ryhmän muodostumisen edellytys on Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan oppilaiden ryhmäytyminen ja tutustuminen toisiinsa. Toimiva ja turvallinen ryhmä alkaa muodostua, kun oppilaat ryhmäytyvät kiinteäksi ryhmäksi. Opettajan tehtävä on luoda ryhmälle rajat ja turvallisuuden tunne. (Salovaara & Honkonen 2011, 24.) Lukuvuoden alulla on erityisesti uuden ryhmän muodostuessa merkittävä vaikutus siihen, millainen lukuvuodesta tulee. Yhdessä tekeminen ja yhteiset tavoitteet ryhmäyttävät. Varsinkin ensimmäisen luokan ryhmän kanssa ensimmäiset ryhmätunnit vaikuttavat merkittävästi siihen, millainen työrauha ryhmälle muotoutuu. On tärkeää kertoa lapsille, kuinka tunneilla toimitaan.

## 4.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Nimityksen ”yhteistoiminnallinen oppiminen” (cooperative learning) ottivat ensimmäisinä käyttöön veljekset David ja Roger Johnson, jotka ovat tehneet paljon työtä ryhmätyön uudistamiseksi. Heidän lähtökohtansa oli, että koululuokassa on kolmenlaista oppilaiden keskinäistä riippuvuutta: oppilaat kilpailevat keskenään, tekevät yhteistyötä tai toimivat itsenäisesti ja toisistaan riippumatta. Veljesten oivallus oli, että nämä kaikki muodot olisi hyvä saada mukaan opetustyöhön. Päähuomio tulisi kuitenkin antaa yhteistyöhön perustuville oppimistavoille. (Saloviita 2009, 17; Sahlberg & Sharan 2002, 101.)

Johnsonin ja Johnsonin (siteerattu Saloviita 2009, 18) mukaan positiivisen keskinäisriippuvuuden luominen on ensimmäinen edellytys hyvän yhteistyön aikaansaamiselle. Positiivinen keskinäisriippuvuus saadaan aikaan esimerkiksi siten, että oppilaan menestys olisi sama asia kuin ryhmän menestys. Oppilaille jaettavia erilaisia rooleja voi myös käyttää positiivisen riippuvuuden aikaansaamisessa. Positiivisen keskinäisriippuvuuden luominen on keino, joka motivoi oppilaat työskentelemään yhdessä, koska he tarvitsevat toisiaan. Tämä periaate tekee oppilaista toistensa opettajia. Ongelmia ratkotaan yhteisvoimin ja kaikkia tarvitaan. Niinpä tämän rakenteen avulla voidaan karsia myös vapaamatkustusta. (Saloviita 2009, 18.)

Positiivisen keskinäisriippuvuuden voi Johnsonin ja Johnsonin (siteerattu Sahlberg & Sharon 2002, 109-110) mukaan rakentaa esimerkiksi seuraavasti:

1. Positiivinen **tavoiteriippuvuus** vallitsee silloin, kun oppilaat havaitsevat, että he saavuttavat oppimistavoitteensa vain silloin, kun muutkin saavuttavat sen. Ryhmällä on yhteinen tavoite.

Kun ryhmätunnilla aloitamme uuden moniäänisen kappaleen opiskelun, jokaisen on ensin opittava soittamaan oma stemmansa. Jos yksikin oppilas jättää stemmansa harjoittelematta, yhteinen tavoite, esimerkiksi konsertti, jää saavuttamatta, koska jotta kappale valmistuisi, jokaisen soittajan panosta tarvitaan. Yhteissoittokappale on valmis vasta kun kaikki osaavat sen.

2. Positiivinen **palkkioriippuvuus** vallitsee silloin, kun ryhmän jokainen jäsen saa saman palkkion, jos ryhmä saavuttaa tavoitteensa.

Palkkio voisi olla esimerkiksi hyvin onnistunut konsertti. Toisaalta palkkio voi olla esimerkiksi ilo siitä, että yhteisen harjoittelun tuloksena harjoiteltava kappale soi yhteistyön tuloksena puhtaasti ja kauniisti.

3. Positiivinen **resurssiriippuvuus** vallitsee silloin, kun jokaisella ryhmän jäsenellä on käytettävissään vain osa ryhmän tarvitsemasta oppimateriaalista, tiedosta tai muista resursseista.
4. Positiivinen **rooliriippuvuus** vallitsee silloin, kun kaikkien työpanosta tarvitaan tuloksen aikaansaamiseksi. (Siteerattu Saloviita 2006, 28-30.)

Esimerkiksi jos soittokappale jaetaan osiin soittajien kesken ja jokainen opettelee vain oman osansa kappaleesta, kokonaisen lopputuloksen saavuttamiseksi tarvitaan jokaisen työpanosta. Jos taas harjoitellaan moniäänistä teosta, kaikkien työpanosta tarvitaan, jotta soitettava teos soisi mahdollisimman täydellisesti.

Positiivisen keskinäisriippuvuuden luominen auttaa myös työrauhan ylläpitämisessä. Olen huomannut, että oppilaat keskittyvät tehtäväänsä paremmin, kun he oivaltavat, että jokainen ryhmän jäsen on yhtä tärkeä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi.

### **4.3 Vuorovaikutus ryhmässä**

Perinteisessä ryhmätyössä työstä vastuussa on tavallisesti ryhmä kokonaisuudessaan. Johnsonin veljesten seuraava oivallus oli siirtää yksilöllisen vastuun periaate myös kaikkiin ryhmätöihin. Veljekset korostivat myös, että jatkuva henkilökohtaisten sosiaalisten taitojen ja ryhmätyötaitojen opettelu ovat välttämättömiä asioita, jos haluaa saada ryhmätyöt onnistumaan. Ryhmätyön sujumista opeteltaisiin siten, että jokaisen ryhmätyövaiheen päätteeksi oppilaat arvioivat itse, miten heidän mielestään ryhmässä työskentely onnistui ja mitä hyviä puolia ja puutteita he havaitsivat. (Siteerattu Saloviita 2009, 17-19.) Saloviita puolestaan ehdottaa, että toinen tapa

ryhmätyötaitojen opetteluun on, että opettaja valitsee "viikon taidon", jota harjoitellaan erikseen ja sitten tarkkaillaan sen käyttöä ryhmätöissä (Saloviita 2006, 67).

IHMU:ssa tällainen taito työrauhan ja sujuvasti etenevän ryhmätunnin edistämiseksi voisi olla mikä tahansa soittamiseen tai käyttäytymiseen liittyvä taito, esimerkiksi kuinka nopeasti jokainen oppilas on soittovalmiina opettajan niin pyytäessä. Pienemmillä oppilailta tällainen taito voisi olla, pysyvätkö kaikkien sormet pyöreinä soitettaessa tai pystyvätkö kaikki pitämään jalat oikealla tavalla soittamisen aikana koko oppitunnin ajan.

Vuorovaikutus ryhmässä vaikuttaa Kauppilan (2011) mukaan ryhmän toiminnan sisältöihin ja saavutuksiin. Ryhmät eroavat toisistaan monin eri tavoin. Ryhmät myös kilpailevat toisten ryhmien kanssa keskenään. Tämä lisää ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Joissakin ryhmissä jäsenet kilpailevat toistensa kanssa. Tämä puolestaan vaikuttaa negatiivisesti ryhmän vuorovaikutuksen laatuun. (Kauppila 2011, 95.)

Ryhmässä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus häiriintyy Saloviidan (2006) mukaan helposti monista eri syistä. Jotkut oppilaat pyrkivät hallitsemaan, toiset taas vetäytyvät. Ryhmässä tapahtuvalla toiminnalla on omat lainalaisuutensa, jotka eivät ole yksilötason vaan ryhmätason ilmiöitä. Ymmärrämme paremmin oppilaiden käyttäytymistä, kun tiedämme, miten ryhmän toiminta kehittyy. 1960-luvulla Tuckman kehitti ryhmän kehitysvaiheiden kuvauksen, jonka vaiheita Kauppila (2011) kuvailee seuraavasti:

**Forming** eli ryhmän muodostuminen. Ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa, ja ryhmä hankkii itselleen identiteetin.

Alkuvaiheella on suuri merkitys sille, miten ryhmä toimii jatkossa. Työrauhan luomisen kannalta alussa on tärkeää huolehtia pelisäännöistä ja asettaa rajoja. Opettajan on tässä vaiheessa tärkeä ottaa ryhmän johtajuus.

IHMU:ssa ensimmäisen luokan ensimmäiset soittotunnit ovat työrauhan luomisen kannalta tärkeitä. Lapsille tulisi heti ensimmäisellä soittotunnilla kertoa ryhmän toimintarutiinit. Ne luovat lapsille turvallisuutta ja edistävät työrauhaa. Opettajan tehtävä on luoda ryhmätunnille sellainen ilmapiiri, että kaikilla on hyvä olla.

**Storming** eli ryhmän kuohuntavaihe. Kun ryhmä on toiminut jonkin aikaa, ryhmän sisällä kehittyä ristiriitoja, jotka heijastavat erilaisia persoonallisuuksia ja valtapyrkimyksiä. Ryhmän tulee oppia sovitteluun ristiriitoja ja luomaan työtapoja, jotka perustuvat tasavertaiseen yhteistyöhön. Ryhmäroolit syntyvät.

IHMU:ssa ryhmäytyminen tapahtuu nopeasti, koska lapsilla on soiton ryhmätunti monta kertaa viikossa. Pienessä ryhmässä lapset tutustuvat nopeasti toisiinsa.

**Norming** eli ryhmän mukautuminen sen toimintaa ohjaaviin normeihin. Ryhmä tuntee yhteenkuuluvuutta ja on selvittänyt ristiriitansa. Kun ryhmä on tässä vaiheessa, se on valmis opiskeluun.

Ryhmän sisäinen yhteenkuuluvuus kehittyä tässä vaiheessa. Ryhmän roolit, säännöt ja normit löytyvät. Ryhmän jäsenet tietävät toiminnan tavoitteet ja oivaltavat omat tehtävänsä ja paikkansa ryhmässä. (Kauppila 2011, 98.)

Tässä vaiheessa IHMU:n soittoryhmälle on kehittynyt me-henki. Lapset huomaavat, että he voivat yhdessä vaikuttaa siihen, miten esimerkiksi konserttia varten harjoiteltava kappale saadaan valmiiksi yhdessä tekemällä.

**Performing** eli suoritusvaihe. Ryhmä työskentelee aitona työryhmänä oppimistavoitteiden saavuttamiseksi.

Yksilölliset tarpeet on onnistuttu sovittamaan yhteen ryhmän tarpeiden kanssa. Ryhmässä on syntynyt toimiva työnjako ja jäsenten asema on vakiintunut. Kaikki tuntevat ja tietävät toistensa kyvyt ja mahdollisuudet. Tyytyväisyyttä jäsenten kesken lisäävät yhteiset myönteiset saavutukset. Tässä vaiheessa roolit alkavat muotoutua. (Kauppila 2011, 99.)

Tässä vaiheessa IHMU-ryhmällä on jo ollut yhteisiä esiintymisiä. Lapset tietävät, miten tunnilla toimitaan ja ovat oppineet toimimaan yhdessä ryhmänä.

**Adjourning** eli hyvästijätö.

IHMU:ssa soittoryhmän toiminta päättyy viimeistään yhdeksännen luokan lopussa, jolloin oppilaat siirtyvät opiskelemaan muihin kouluihin.

Ryhmän kehitysvaiheet voivat Kauppilan (2011) mukaan kuitenkin edetä monin eri tavoin. Ryhmän vuorovaikutukseen liittyvät monet ulkoiset ja sisäiset tekijät, jotka voivat muuttaa ryhmän kehitystä tai palauttaa sitä aikaisempiin vaiheisiin. (Kauppila 2011, 99.)

Ollakseen tehokasta ryhmätyön on Kerrin ja Tindalen (2004) mukaan täytettävä tiettyjä ehtoja. Niihin kuuluvat ryhmän riittävä kiinteys, tuottavuutta suosivat ryhmänormit ja sitoutuminen tavoitteisiin. (Kerr & Tindale 2004.) Myös Pennington (2005) toteaa, että ryhmän toiminnan tehokkuus vaatii, että ryhmä on kiinteä. Ryhmän kiinteys lisääntyy silloin, kun sen jäsenet alkavat suhtautua toisiinsa myönteisesti. Mukava yhteinen tekeminen kiinteyttää ryhmää. (Pennington, 2005.)

Yhteistoiminnalliseen työskentelyyn kannattaa silti kytkeä myös yksilöllisen oppimisen muotoja. Ryhmätyötä opettaville opettajille on tuttua niin sanotut ryhmätyön vapaamatkustajat. Karau ja Williams (1993) ovat tehneet tutkimuksen, jonka mukaan:

1. Ryhmän jäsen ponnistelee vähemmän, kun ryhmän koon kasvaessa yksilön osuus lopputuloksesta pienenee.

Esimerkiksi mitä isompi ryhmä, sitä helpommin syntyy vapaamatkustajia, koska isomman ryhmän suojiin voi piiloutua. Jos taas isommassakin ryhmässä jokaiselle annetaan oma stemma soitettavaksi, yksilön osuus lopputuloksesta on yhtä suuri kuin pienemmässä ryhmässä. Näin ollen yksilön osuus voi pienentyä, jos isommassa ryhmässä usea soittaja soittaa samaa stemmaa.

2. Ryhmän jäsen ponnistelee tuloksen eteen vähemmän, kun hänen suhteellinen osuutensa ryhmän saamaan palkkioon vähenee ryhmän koon kasvaessa.



3. Ryhmän jäsen ponnistelee tuloksen eteen enemmän, jos hän uskoo, että hänen suorituksensa on ryhmän lopputuloksen kannalta tärkeä.
4. Ryhmän jäsen ponnistelee tuloksen eteen enemmän, jos hän uskoo, että yksilöllinen suoritus huomataan ja palkitaan. (Siteerattu Saloviita 2006, 28-30.)

Soittoryhmän jäsenten tulisi huomata, että jokaisen suoritus on lopputuloksen kannalta tärkeä. Pienessä ja isossa ryhmässä (esimerkiksi orkesteri) viimeisen pultin soittajan panos on yhtä tärkeä kuin ensimmäisen pultin.

Ryhmän ohjaajan pitäisi muistaa huomioida jokaisen yksilöllinen suoritus. Jokainen soittaja on tärkeä lopputuloksen kannalta. Esimerkiksi orkesteri on kuin joukkuepeli. Kaikkien soittajien tulisi olla täysipainoisesti mukana, ottaa vastuu omasta osaamisestaan ja "pelata yhteen maaliin" parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessä nämä kolmas ja neljäs ehto toteutuvat. Kolmas ehto toteutuu, jos oppilaiden välillä on voimakas positiivinen keskinäisriippuvuus. Neljännen ehdon toteutumiseksi yksilöllinen vastuu pitäisi tuoda mukaan ryhmätyöhön.

#### **4.4 Ryhmän koko ja ryhmädynamiikka**

Ryhmädynamiikka tarkoittaa Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan ryhmän voimaa, joka syntyy sen jäsenten keskinäisistä jännitteistä, kiinnostuksista ja tunteista. Ryhmäkoko vaikuttaa ryhmädynamiikkaan, ryhmän toimintaan ja turvallisuuteen. Pienten ryhmien dynamiikka on erilaista kuin suurten ryhmien. Olen havainnut käytännön opetustyössäni, että työrauhan kannalta helpoin ryhmäkoko on kahden oppilaan ryhmä. Mitä enemmän oppilaita soiton ryhmätunnilla on, sitä vaativampaa opettaminen on opettajalle, koska jokaisen oppilaan tulisi aktiivisesti osallistua joka hetki tuntityöskentelyyn. Jos yksikin oppilas joutuu odottelemaan passiivisena omaa soittovuoroaan, työrauha helposti rikkoontuu. Varsinkin pienimmät oppilaat turhautuvat helposti, jos heillä ei ole tekemistä. Mitä pienempi ryhmäkoko on, sitä enemmän yksi oppilas saa opettajan huomiota ja pysyy aktiivisena koko ryhmätunnin ajan. Tämä taas vaikuttaa positiivisesti työrauhaan.

Suuren ryhmän dynamiikka taas vaatii opettajalta Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan nopeaa ja aktiivista otetta. Havaintoihin ja tilanteisiin on tartuttava ja reagoitava hetkessä huolimatta siitä, että samaan aikaan tapahtuu myös muita asioita ja opetettavana ovat kyseisen oppitunnin asiat. Havainnoinnilla ja oikea-aikaisella reagoinnilla on suuri merkitys turvallisuuden ylläpitämisessä. (Salovaara & Honkonen 2011, 22.)

Kokemukseni mukaan neljän oppilaan ryhmäkoon etuna on, että neljän ryhmä voidaan jakaa kahdeksi pariiksi. Kuuden oppilaan soittoryhmä taas tuntuu useimmiten melko suurelta varsinkin ensimmäisen luokan ryhmässä ensimmäisinä soittokuukausina, jolloin soittoasennot ovat vasta muotoutumassa. Varsinkin selloryhmässä, jossa soittajat tarvitsevat ympärilleen tilaa, opettaja joutuu tunnin aikana huhkimaan siirtyessään oppilaan vierestä toisen viereen korjatakseen soittoasentoja. Myöhemmin kuuden oppilaan ryhmä on mukava siksi, että stemmat voi jakaa joko kahteen tai kolmeen osaan. Oppilaat voivat myös soittaa jokainen omaa stemmaansa, jolloin ryhmä alkaa soida aivan uudella tavalla.

Jos yksi ryhmän jäsen jää ryhmästä pois tai yksi tulee valmiiseen ryhmään lisää, ryhmädynamiikka muuttuu. Omia IHMU-ryhmiäni opettaessani olen huomannut, että jos yksikin oppilas ryhmästä on sairaana ja poissa ryhmätunnilta vaikka vain yhden päivän, ryhmän dynamiikka muuttuu heti erilaiseksi.

1960-luvulla Robert Zajonc osoitti tutkimuksessaan, että toisten ihmisten läsnäolo parantaa suoritusta silloin, kun kysymys on hyvin osattujen asioiden tekemisestä. Jos taas on kysymys harjoitteluvaiheessa olevista asioista, suoritus heikkenee. Suoritukseen voivat vaikuttaa henkilön arkuus siitä, mitä muut ajattelevat hänestä, sekä huomion jakautuminen itse tehtävän ja muiden ihmisten välillä. Nämä tulokset siis liittyvät pelkästään toisten läsnäoloon, eivät varsinaisesti yhteistyöhön. (Saloviita 2006, 28.)

Usein soiton ryhmätunnilla aloittaessamme harjoittelemaan uutta ryhmäkappaletta, erilaiset oppilastyypit reagoivat eri tavalla. Arat ja ujut lapset saattavat olla epävarmoja, ja alkavat jännittää uuden oppimista. Soittaminen muuttuu kankeaksi ja

äänen laatu heikoksi. Muiden lasten läsnäolo voi lisätä jännitystä, koska lapsi pelkää soittavansa väärin. Ryhmän turvallinen ilmapiiri auttaa uuden asian opettelussa. Varsinkin arat lapset tarvitsevat paljon rohkaisua ja kannustusta opettajaltaan, jotta he uskaltavat kohdata reippaasti uuden asian.

Rohkean temperamentin omaava lapsi taas suoriutuu usein harjoitteluvaiheessa olevasta tehtävästä paremmin kuin arka toverinsa, vaikka hänen soittotaitonsa olisivat puutteellisempia kuin aremman lapsen taidot. Valmista kappaletta soitettaessa oppilaiden parhaat puolet tulevat esiin, ja silloin kaikki oppilaat yleensä pystyvät tekemään parhaansa.

#### **4.5 Ryhmän turvallisuus ja roolit**

Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan tärkeää ryhmädynamiikan ja ryhmän turvallisuuden kannalta on tulevien ristiriitojen ratkaisu ja se, miten hankalista tilanteista selvitään (Salovaara & Honkonen 2011, 24-25).

Joskus ristiriitoja on syntynyt oppilaideni välillä välitunnin aikana. Ristiriidat on kokemukseni mukaan selvitettävä ennen oppitunnin alkua. Muuten ne vaikuttavat häiritsevästi oppitunnin kulkuun.

Ryhmän vuorovaikutus ja sen dynamiikka saavat Kauppilan (2005) mukaan aikaan roolien syntyminen. Roolien sisältö määräytyy ryhmän tavoitteiden ja päämäärien mukaan. Johtajan rooli muodostuu yleensä ensimmäisenä. Ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus alkaa huolehtia kuin luonnostaan kahdesta tehtävästä. Yhtäältä se pitää huolta ryhmän yhteisten päämäärien saavuttamisesta ja toisaalta ylläpitää riittävää kiinteyttä ryhmän koossa pysymiseksi. Näitä kahta perustehtävää tukemaan ja niitä varten syntyy ryhmäprosessin kuluessa erilaisia rooleja ryhmän jäsenille. (Kauppila 2005, 92.)

Uusikylän ja Atjoson (2007) sekä Niemistön (2007) mukaan jokaisella oppilaalla on oma roolinsa ryhmässä. Oppilaan rooli riippuu osittain hänen persoonallisuudestaan mutta myös siitä, millaisia ryhmän muut oppilaat ovat ja millaisia tapoja, rooleja, normeja ja odotuksia heillä on. Sama oppilas ottaa tai saa eri ryhmissä erilaisia

ryhmärooleja: yksi puhuu eniten, toinen kuuntelee, kolmas osoittaa aktiivisuutta järjestelemällä asioita ja neljättä ei hänen yrityksistään huolimatta noteerata. Ryhmäroolit ovat olemassa suhteessa toisten rooleihin, ja ne näkyvät statuksena eli asemana ryhmässä. Ryhmän valtasuhteet kertovat ryhmän jäsenten välisestä vaikuttamisesta ja vaikutusyrityksistä sekä oppilaiden välisistä riippuvuuksista. Ryhmän sosiaalinen rakenne vaikuttaa ryhmähenkeen, ilmapiiriin, turvallisuuteen ja sitä kautta opetukseen. (Uusikylä & Atjonen 2007, 107; Niemistö 2007, 107.)

## **5 MOTIVAATIO JA RYHMÄSSÄ OPPIMINEN**

Oppimishalu ja -kyky rakentuvat Uusikylän (2007) mukaan turvallisuuden ja yhteenkuuluvaisuuden varaan. Koulu on turvallinen silloin, kun jokainen opettaja ja oppilas saa tuntea kelpaavansa ja kuuluvansa joukkoon. Näissä oloissa jokaisen lahjakkuus, luovuus ja tehokkuus voivat puhjeta kukkaan. (Uusikylä 2007, 50-52.)

Parhaat oppimistulokset saavutetaan turvallisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. On tärkeää huolehtia siitä, että oppilaat voivat työskennellä luovasti ryhmänä ja oppia toisiltaan. Tätä edistää toisia arvostava ja ystävällinen tunneilmapiiri. Paitsi että oppiminen voi syntyä vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa, sen tulisi Repo-Kaarenton (2007) mukaan syntyä vuorovaikutuksessa ainakin opettajan kanssa. Vaikka oppimisprosessi on yksilöllinen, sitä voidaan pitää myös yhteisöllisenä. Yhdessä työskenteleminen edistää oppimista. (Repo-Kaarento 2007, 18-20.)

### **5.1 Motivaatio**

Motivaatio vaikuttaa vahvasti oppimiseen. Motivaatio selittää Ahosen (2004) mukaan niin musiikin kuin muidenkin asioiden oppimista, koska motivoituneen henkilön käyttäytymistä luonnehtivat tehokkaan opiskelun tunnusmerkit (Ahonen, 2004).

Motivaatio oppimiseen syntyy monenlaisista tekijöistä. Kauppilan (2007) mukaan on tärkeää, että tavoitteet ovat saavutettavissa. Usein kokonaistavoite on hyvä jakaa useisiin osatavoitteisiin, jotta suoritusportaat ovat riittävän matalia. On selvää, että jokaisen osatavoitteen saavuttaminen motivoi ja innostaa oppilaita sekä tukee samalla heidän itsetuntoaan. (Kauppila 2007, 136-137.)

Repo-Kaarento (2007) toteaa, että ryhmä vahvistaa opiskelumotivaatiota myös sellaisessa tilanteessa, kun ryhmällä on yhteinen tavoite, jota kohti kaikki ponnistelevat ja jonka saavuttamiseen kaikkia ryhmän jäseniä tarvitaan. Kun yksilön työpanosta tarvitsevat muutkin kuin hän itse, oppimisesta tulee yksilöllisen prosessin lisäksi myös ryhmän yhteinen prosessi. (Repo-Kaarento 2007, 25.)

Yksi malli tavoitteellisesta oppimisesta on, jos annan ryhmäni soitettavaksi kappaleen, joka soitetaan siten, että jokaisen soitettavaksi valitaan muutama tahti kappaleesta. Jotkut tahdit kappaleesta taas voidaan soittaa yhdessä. Näin kappale valmistuu kaikkien yhteistyönä, mutta jokaisen panos yksilönä on tärkeä. Jos yksikin soittaja puuttuu, osa musiikista jää puuttumaan ja lopputulos on epätäydellinen. Jokaisen panosta tarvitaan ja jokainen on yhtä tärkeä kokonaisen lopputuloksen saavuttamiseksi.

Ahosen (2004) mukaan motivaation käsite musiikin opiskelussa tarkastelee usein kysymystä siitä, mikä saa oppijan innostumaan soiton harjoittelusta tai miksi hän on valmis tekemään valintoja musiikin hyväksi. Tätä voidaan tarkentaa jakamalla motivaation käsite ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon. Ulkoinen motivaatio syntyy ulkoapäin tulevien ylläkkeiden kuten odotetun palkkion, arvosanan tai kiitoksen toivossa. Sisäinen motivaatio taas on sisäsyntyistä. (Ahonen 2004, 142.)

Oppilaan sisäinen motivaatio vapauttaa Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan voimavaroja oppimiseen. Motivaatiota synnyttävät ja ylläpitävät uuden oppiminen, haasteet ja kasvun mahdollisuus, yhdessä tekeminen ja kokemusten jakaminen sekä vastuun ottaminen yhdessä pienryhmän kanssa. Oppimisen ilo syntyy, kun oppilas voi toteuttaa itseään ja kykyjään täysipainoisesti. Motivoituneena on hyvä ja helppo opiskella. Työskentelyyn ja motivaatioon vaikuttavat seuraavat tekijät:

#### **Ympäristötekijöitä:**

- luokan äänet
- lämpötila
- valo
- kalustus
- yleinen viihtyvyys

#### **Fysiologisia tekijöitä:**

- kellonaika
- mahdollisuus liikkua

- nälän tunne

### **Emotionaalisia tekijöitä:**

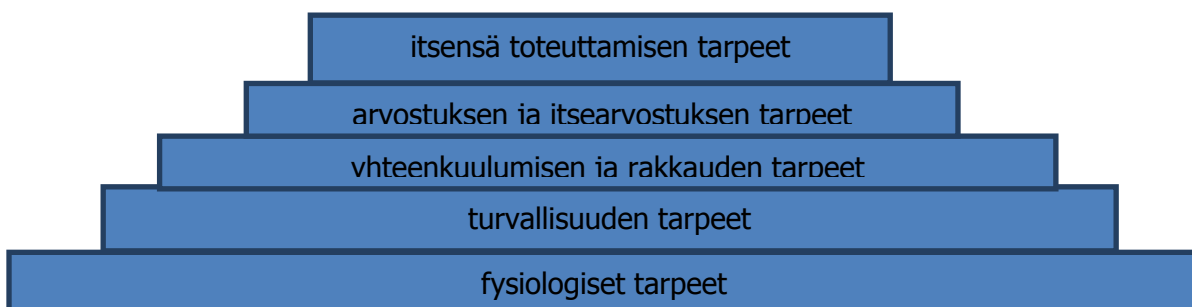
- työskentelytavat ja -tahti
- annetut ohjeet
- pitkäjänteisyys
- sopeutuminen

### **Sosiaalisia tekijöitä:**

- turvallisuus ja hyväksyntä
- yksin ja yhdessä tekeminen
- tutut ja vieraat toimintatavat ja ihmiset
- tekemiseen liittyvä vaihtelu

Osaan näistä oppilas voi vaikuttaa itse, osaan puolestaan opettaja ja osa on sellaisia, joihin koko ryhmä voi vaikuttaa yhdessä. Nämä tekijät vaikuttavat oleellisesti lapsen käyttäytymiseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 114-115.)

Lasten käytösongelmia voi tarkastella psykologi Abraham Maslowin (1908-1970) kehittämän tarvehierarkiamallin avulla.



Kuvio 1. Maslowin tarvehierarkia (siteerattu Saloviita 2008, 35 mukaan).

Sen mukaan inhimilliset tarpeet voidaan asettaa kuvion 1 mukaiseen järjestykseen. Maslowin mukaan tarpeet asettuvat tärkeysjärjestykseen siten, että ylemmän tason

tarpeet tulevat ajankohtaisemmiksi vasta kun alemman tason tarpeet on tyydytetty. Jos alemman tason tarpeita ei ole tyydytetty, yksilö ei ole erityisen kiinnostunut työskentelemään ylempien tarpeiden hyväksi. (Saloviita 2008, 35.) Tämä siis tarkoittaa, että ennen kuin oppilas voi kiinnostua soittamisesta (itsensä toteuttamisen tarpeet) kaikkien muiden asioiden pitäisi ensin olla kunnossa. Esimerkiksi jos lapset nukkuvat liian vähän ja ovat soittotunnilla väsyneitä, heidän on vaikea keskittyä soittamiseen. Sen seurauksena oppiminen kärsii. Seurauksena voi olla myös huonotuulisuutta ja käytösongelmia.

Joillekin lapsille, varsinkin temperamentiltaan helposti häiritäville, ympäristötekijät voivat vaikuttaa suurestikin keskittymiseen ja siten opiskelumotivaatioon. Viereisestä luokasta kuuluvat soittamisen äänet tai ulkoa kuuluvat työkoneiden äänet voivat häiritä suurestikin näiden lasten keskittymistä. Varsinkin ensimmäisellä luokalla, kun kappaleet ovat pieniä ja näppäillään hiljaisella äänellä, muualta kuuluvat äänet ovat häiritseviä.

## **5.2 Ryhmän tavoite**

Ryhmä vahvistaa Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan opiskelumotivaatiota, jos ryhmällä on yhteinen tavoite, jota kohti kaikki ponnistelevat ja jonka saavuttamiseen kaikkia ryhmän jäseniä tarvitaan. Yhteinen tavoite kannustaa opiskelemaan silloinkin, kun oma innostus ja motivaatio hiipuvat. Kun oppiminen tuntuu vaikealta, toisten tuki kannustaa ja lohduttaa. Hankaluuksien jakaminen taas osoittaa, että hankaluudet eivät ole vain yksilöllisiä, vaan ne kuuluvat olennaisesti osaksi oppimista. (Salovaara & Honkonen 2011, 109.) Salo (2009) puolestaan toteaa, että parhaimmillaan oppiminen aktivoi myönteisiä tunteita kuten iloa, ylpeyttä, innostusta, hyväksymistä ja arvostusta. Oppimistilanne voi myös herättää huolestuneisuutta, ahdistusta ja jopa pelkoa ja kauhua. Muita ryhmätyöskentelyyn liittyviä kielteisiä tunteita ovat kateus, kilpailu tai vihamielisyys muita ryhmän jäseniä kohtaan. (Salo 2009, 52-53.)

Opettajan tehtävänä on Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan varmistaa, että ryhmä toimii tavoitteen suuntaisesti. Tehtävän säilymistä helpottaa yksinkertaisen sanarimpsun aika-paikka-perustehtävä muistaminen. Koulussa oppitunnin aikana oppilaan tehtävä on kyseisessä oppiaineessa opettavien asioiden oppiminen. Sille tavoitteelle on tietty aika ja paikka. Välitunnille taas on oma aikansa ja paikkansa. Ajan,



paikan ja niiden erilaisten perustehtävien ymmärtäminen helpottaa oppilaan keskittymistä siihen, mitä missäkin tilanteessa ollaan tekemässä. (Salovaara & Honkonen 2011, 127.)

### **5.3 Palaute ryhmässä**

Opettaja voi tukea oppilaan oppimista, kasvua ja itsetuntemuksen kehittymistä kiittämällä, kannustamalla ja rohkaisemalla. Kehuminen on tärkeää soiton opetuksessa, mutta kehua pitää vain aiheesta. Jokaisen lapsen jokaiselta soittotunnilta löytyy jotakin kehumisen aihetta. Se voi olla esimerkiksi kauniisti laitettu pikkusormi. Pienistäkin hyvin tehdyistä asioista kannattaa kehua. Se kasvattaa lapsen itseluottamusta ja lisää motivaatiota. Myös hyvää käytöstä kannattaa kehua. Jos opettaja kehuu ryhmätunnilla yhtä lasta esimerkiksi siitä, miten hienosti ja aktiivisesti tämä on mukana ryhmätunnilla ja käyttäytyy kohteliaasti, hyvä käyttäytyminen tarttuu muihinkin lapsiin. Muutkin lapset haluavat samanlaista huomiota opettajaltaan.

Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan on tärkeää tuoda esille myös niitä asioita, jotka kaipaavat huomiota ja kehittämistä. Opettaja antaa tarvittaessa rakentavaa palautetta oppilaan tekemisistä tai tekemättä jättämisistä. Palautetta ei kuitenkaan saisi antaa oppilaan persoonasta. Palautteen saaminen omista kehityskohteista tuo tavoitteellisuutta ja haastetta omaan oppimisprosessiin. Rakentavaa palautetta annetaan, jotta oppilas saa kasvunsa tueksi tietoa ei-toivotusta käyttäytymisestään ja osaamisestaan niissä asioissa, jotka tarvitsevat vahvistamista. Yksittäiseen oppilaaseen kohdistuva palaute on hyvä antaa oppilaan kanssa kahden kesken. On hyvä tarkistaa palautteen perillemeno ja kysyä, onko palaute ymmärretty oikein. Näin tulkinnoille ja oletuksille jää vähemmän tilaa. (Salovaara & Honkonen 2011, 116-117.) Tällaisen palautteen antamiseen olen usein käyttänyt osan seuraavasta välitunnista. Näin olemme saaneet selvitettyä asioita heti niiden tapahduttua. Keskusteluun ryhmän yhteisen ongelmallisen käyttäytymisen tarkasteluun olen joskus käyttänyt osan ryhmäsoittotunnista.

Omien IHMU-ryhmieni tunneilla olen huomannut, että varsinkin ensimmäisellä ja toisella luokalla lapsilta saattaa unohtua, mikä on oppitunnilla oppilaan tehtävä. Välitunnin leikit seuraavat helposti luokkahuoneeseen, jolloin keskittyminen tunnin

alkamiseen on vaikeaa. Siksi tunnin alkamiseen liittyvät rutiinit ovat tärkeitä. Lasten turvallisuuden tunnetta lisää, kun he tietävät, mitä heti tunnin alkaessa tulee tehdä. Tämä edesauttaa soittotunnin sujuvuutta.

#### **5.4 Oppilaiden vahvuudet ryhmän kiinteyttäjinä**

Oppilaat hahmottavat ja oppivat asioita Lämsän (2009) mukaan eri tavalla. Kun yksi oppilas oppii parhaiten näkemällä, toiselle luontaisin tapa oppia uusia asioita on tekeminen ja kolmannelle taas kuunteleminen ja tarkkaileminen. Erilaisten oppilaiden kasvun tukeminen edellyttää opettajalta oppilaiden yksilöllisyyden hyväksymistä ja ymmärtämistä. (Lämsä 2009, 42-43.)

Oppilas muodostaa voimakkaita mielikuvia omista vahvuuksistaan ja pystyvyydestään ja siitä, onko hänellä oppiaineiden vaatimaa lahjakkuutta vai onko menestyksessä kyse enemmänkin ahkeruudesta ja opiskelumotivaatiosta. Kaikki osaavat hyvin jotakin. Erilaiset vahvuudet ovat yhtä arvokkaita, ja kaikkien osaamista ja ominaisuuksia tarvitaan. Vahvuudet myös muuttuvat ja vaihtelevat. Välillä yksi oppilas on vahvimmillaan tietyssä asiassa, välillä taas toinen.

Selloryhmän oppilaista yksi saattaa olla ryhmän paras prima vista –soittaja, yksi soittaa kauneimmalla ja hienoimmalla äänellä, yhdellä on paras vibrato, yhdellä taas paras jousikäsi. Jokaisen vahvuuksia sellon soittajana pitäisi kehua. Tämä yhdistää ryhmää. Jokainen on hyvä monissa asioissa.

Ryhmätunnilla kannattaa vahvistaa oppilaan hyviä ominaisuuksia soittajana. Ryhmässä oppilaat voivat myös saada toistensa vahvuuksista hyötyä ja mallia. Vahvuudet pitäisi ottaa koko ryhmän hyödyksi ja jokaisen oppilaan pitäisi saada tuoda esiin omia taitojaan. Oppilaan saadessa käyttää omia vahvuuksiaan ja kykyjään hänen itseluottamuksensa ja motivaatio soittamiseen lisääntyy. Onnistumisen ja oppimisen tunne puolestaan lisää osaamista, ja oppilas innostuu oppimaan lisää. Tämä taas tukee työrauhan säilymistä ryhmässä.

IHMU on paikka, jossa erilaiset oppilaat ja kulttuurit kohtaavat. Kun lapset oppivat koulussa arvostamaan ryhmään luonnostaan kuuluvaa erilaisuutta, he oppivat

Hännikäisen ja Rasku-Puttonen (2006) mukaan helpommin myös luottamaan toisiinsa. Luottamusta edistävän ilmapiirin ehtona on kokemus tasa-arvoisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Tällaisten kokemusten luomisessa opettajan rooli on ratkaiseva. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14.)

Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006) lisäävät, että turvallisessa ja yhteisöllisessä koulussa maahanmuuttajaoppilaat ja monikulttuurisuus ovat osa jokapäiväistä ja tuttua kouluarkea sekä myönteistä kansainvälisyyskasvatusta. Monikulttuurinen koulu on paikka, jossa erilaiset ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa ja jossa opetellaan kulttuurirajojen ylittämistä ja erilaisuuden arvostamista. Toimivassa monikulttuurisessa koulussa toteutuvat sekä yksilöllisyys että yhteisöllisyys. Jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet pitäisi pyrkiä ottamaan huomioon. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14.)

## 6 OPETTAJA

### 6.1 Opettaja ryhmän ohjaajana

Saloviidan (2008) mukaan opettajan tehtävä ryhmän ohjaajana on vastata asiatarvoitteen etenemisestä ja kyseessä olevan oppiaineen opettamisesta. Opettajaa tarvitaan antamaan suuntaviivoja, tasoittamaan tietä, kannustamaan ja tukemaan. Opettajan on varmistettava tasapuolisuus ja tarkkailtava ryhmän sisäisiä valtasuhteita sekä tuettava niitä, joilla on vähän vaikutusvaltaa ryhmässä. (Saloviita 2008, 18.) Opettajan tulisi sytyttää ryhmässä oleva innostus, kyky ja osaaminen.

Soittoryhmiä opetettaessa työrauhaa häiritseviä tilanteita syntyy pelkästään siksi, että jokaisella on soitin, josta saa aikaiseksi monenlaista ääntä. Välillä opettajalla pitäisi olla silmät selässäänkin, jotta ehtisi havainnoida kaiken mahdollisen tunnilla tapahtuvan. Vilkkaiden lasten on välillä mahdotonta odottaa omaa soittovuoroaan, koska sellosta lähtee niin hauskoja ääniä. Ekaluokkalaisen mieleen saattaa juolahtaa jokin asia, joka välttämättä täytyy kertoa kaverille tai opettajalle juuri sillä hetkellä. Siksi opettajan on luotava heti ensimmäisellä tunnilla rajat ja säännöt, kuinka luokassa tulee toimia.

Opettajalla on ryhmän johtajana valtaa, ja hän säätelee omalla käyttäytymisellään ryhmän toimintaa ja turvallisuutta. Opettaja vaikuttaa Repo-Kaarenton (2007) mukaan ryhmän toimintaan myös sillä, millaista käyttäytymistä hän pitää suotavana ja mitä vältettävänä (Repo-Kaarento 2007, 84). Jos taas opettaja ei ota ryhmän vetovastuuta, sen ottaa Kopakkalan (2005) mukaan yksi tai useampi oppilaista (Kopakkala 2005, 89, 93-94). Tällaisia tilanteita saattaa syntyä esimerkiksi silloin, kun opettaja sairastuu ja ilmoittaa sijaisopettajalle oppilaiden kertovan, mitä heillä on läksynä ja mitä tunnilla pitäisi soittaa. Tämä johtaa usein hankaluuksiin johtajuuden siirryttyä oppilaille. Opettajan tulisi kertoa sijaisopettajalle tarkasti, mitä lapset osaavat ja mitä heille tulisi opettaa, niin tällaisilta vaikeuksilta vältyttäisiin.

Johtajuuden pirstaloituminen tai siirtyminen oppilaalle johtaa hankaluuksiin. Opettajalla itsellään tulee olla selkeä näkemys ryhmän tehtävästä ja tulevaisuudesta. (Kopakkala 2005, 89, 93-94.)

Opettaja tekee Rinteen (siteerattu Salovaaran & Honkosen 2011, 92) mukaan työtään sekä persoonalla että ammattiroolilla. Rooli antaa asiantuntemusta, selkeyttä, suojautumiskykyä ja tehokkuutta. Persoonaa taas antaa inspiraatiota, eläytymiskykyä, spontaaniutta ja vastavuoroisuutta. Opettajan roolissa voi ja saa toimia eri tavalla kuin toimisi omana persoonana. Roolia voi muuttaa, mutta persoonan muuttaminen on vaikeampaa. Opettajan roolissa voi olla napakka ja roolin turvassa päättää, miten tehdään ja toimitaan. Oma persoonaa on myös voimavara. Opettajan rooli taas suojaa persoonaa silloin, kun kaikki ei suju hyvin. Oman roolin tunnistaminen on tärkeää myös siksi, että osaa toimia yllättävissä tilanteissa. Roolista tippuminen johtaa primitiiviseen reagointiin, esimerkiksi loukkaantumiseen tai suuttumiseen jollekulle oppilaista. Jos näin tapahtuu, on kyettävä auktorisoimaan itsensä uudelleen. (Salovaara & Honkosen 2011, 92.)

## **6.2 Opettajien välinen yhteistyö työrauhaongelmien helpottajana**

Vaikka opettaja toimii luokassaan yleensä yksin, hän kuuluu myös työyhteisöön. On tärkeää, että opettaja voi keskustella ikävistä kokemuksista tai hankalista tilanteista työkavereidensa kanssa. Tilanteet ja haasteet ovat usein samankaltaisia ja toisilta voi oppia tapoja toimia mutta myös saada oivalluksen siitä, että kaikilla on hankalia hetkiä. Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan on tärkeää saada vahvistusta omalle toimintatavalleen ja pärjäämiselleen (Salovaara & Honkosen 2011, 92-93).

Opettajan kannattaa tehdä yhteistyötä kollegoidensa kanssa. Toisen opettajan kanssa voi tehdä opetuksen yhteissuunnittelua ja rikastuttaa molempien opettajien työtä. Toisen opettajan tuki ja kannustus ovat tärkeitä monella tavalla. Opettaja voi saada palautetta ja peilin omalle työlleen. Yhteisistä keskusteluista saa virikkeitä, ideoita ja uudenlaisia tapoja opettaa omaa oppiainettaan. Työrauhaongelmia ratkottaessa toisen opettajan tuki on ensiarvoisen tärkeä. Yhdessä tekeminen synnyttää innostusta, yhteistä ymmärrystä, ajattelua, oppimista ja turvallisuutta. Hienoja kokemuksia, upeita lopputuloksia ja mukavia oppimiskokemuksia syntyy parhaimmillaan niin oppilaille kuin opettajillekin. Kun kaksi tai useampi ryhmä toimii yhdessä, oppilaat saavat mahdollisuuden tutustua tavanomaista laajempaan joukkoon oppilaita.

IHMU:ssa opettajien ja ryhmien yhteistyö on toiminut jo useiden vuosien ajan. Kollegoitteni kanssa olemme yhdistelleet selloryhmiämme, ja saaneet kokemuksia monen kokoisten ryhmien ohjaamisessa. Olemme yhdistäneet sekä samanikäisten että eri-ikäisten oppilaiden ryhmiä. Näin isommat oppilaat ovat voineet toimia malleina nuoremmilleen. Tällainen luokka-asteiden ylittäminen on antanut oppilaille mahdollisuuksia löytää ystäviä koko koulun oppilaista. Opettajille yhteistyö on antanut tukea ja kannustusta omaan työhön. Kollegan apu on ollut tärkeää myös työrauhaongelmia ratkaistaessa.

Saloviita käyttää kirjassaan *Meidän koulu (2009)* nimeä samanaikaisopetus työtavasta, jossa luokassa on kaksi tai useampia opettajia. Termi esiintyy edelleen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Samanaikaisopetuksen etuna on, että toisen opettajan läsnäolo parantaa selvästi työrauhaa ja mahdollistaa heikoimpien oppilaiden selviytymistä tuntitehtävistä. Lisäksi kahden opettajan yhteistyö luokassa helpottaa opettajan työtaakkaa ja toimii työnohjauksena ehkä tehokkaammin kuin omien työtehtävien puiminen koulupäivän jälkeen täysin ulkopuolisten henkilöiden kanssa. (Saloviita 2009, 48-49.)

Kokemukseni mukaan kahden opettajan läsnäolo ryhmätunnilla on luonut hyvän työrauhan. Kahden opettajan opettaessa soittoryhmää toinen opettaja pystyy auttamaan oppilaita esimerkiksi soittoasentojen korjaamisessa ja nuottien seuraamisessa, mikä helpottaa oppilaiden oppimista.

Saloviita (2009) toteaa myös, että samanaikaisopetus on virkistävää vaihtelua, joka auttaa oppimaan uusia asioita. Opetuksen kannalta se helpottaa työrauhan ylläpitämistä ja auttaa monipuolistamaan luokan työtapoja. Samanaikaisopetusta käytettäessä vastuun jakaminen tukee aikuisten työtä. Oppilaiden kannalta samanaikaisopetus tukee erityisoppilaiden mukanaoloa tavallisilla luokilla. Yksi samanaikaisopetuksen etu on opettajan työtaakan helpottuminen, kun hän voi saada työtoveriltaan sekä fyysistä apua että henkistä vertaistukea. Opettajat saavat toinen toiseltaan myös palautetta, joka auttaa heitä kehittymään ammatillisesti. Oppilaille koituvia etuja on työrauhan paraneminen ja opettajalta saatava suurempi yksilöllinen huomio. Kun luokassa on kaksi opettajaa, toinen opettaja voi vaikka kokonaan

vapautua antamaan henkilökohtaista opastusta ja toiseltakin siihen riittää aikaa. (Saloviita 2009, 51-53.)

Samanaikaisopetuksen etuja opettajille:

- antaa hengitystilaa opettajalle, helpottaa työtä, virkistää: tuloksena parempi jaksaminen ja työhyvinvointi
- helpottaa työrauhan ylläpitämistä
- monipuolistaa opetusta
- antaa mahdollisuuden oppia lisää omasta luokastaan
- kehittää erityisopettajan oppilaantuntemusta
- antaa opettajille mahdollisuuden oppia toisiltaan, jakaa tietoja ja osaamista
- antaa mahdollisuuden oppia uutta, reflektoida ja pohtia yhdessä, koska kokemukset ovat samat
- antaa mahdollisuuden käyttää omia erityistaitoja

Koulun aikuisten osallistuminen omaa työyhteisöä koskevaan päätöksentekoon tekee Saloviidan (2009) mukaan työn mielekkääksi ja vahvistaa yksittäisten opettajien sitoutumista yhteisiin päätöksiin. Opettajien keskinäinen yhteistyö (tiimit, pariopettajuus, mentorointi) ja toisten asiantuntijuuden arvostaminen luovat vahvan pohjan innostavalle ja myönteiselle ilmapiirille. Voidaankin lähteä siitä, että kaikki koulun ja usein myös sen lähiyhteisön ihmiset sekä opettavat toisiaan että oppivat toisiltaan. (Saloviita 2009, 51.)

IHMU:ssa yhdistetään ryhmiä myös eri soitinryhmien kesken ja harjoitellaan esimerkiksi tiettyä konserttia varten. Viuluopettajien kanssa olen tehnyt yhteistyötä siten, että ryhmämme ovat soittaneet joitakin kappaleita yhdessä jo ensimmäisestä luokasta lähtien. Jousisoittajien yhteistyö huipentuu Viikariorkesterissa. Viikariorkesteri koostuu kolmannen, neljännen ja viidennen luokan jousisoittajista. Orkesterin johtajana toimii Pirkko Simojoki apunaan eri sektioiden ohjaajat. Tällä hetkellä Viikariorkesterissa soittaa noin 60 viulu-, alttoviulu-, sello- ja kontrabassoviikaria. Isompi ryhmä murtaa totuttua ryhmädynamiikkaa ja antaa kaikille oppilaille mahdollisuuden toimia erilaisessa roolissa kuin tavallisesti.

### 6.3 Auktoriteetit

Oman auktoriteetin rakentaminen on opettajan työn kulmakiviä, ja se on keskeisessä asemassa myös työrauhan kannalta. Holopaisen ym. (2009) mukaan olennaista on erottaa autoritaarinen kasvatusperinne ja siihen liittyvä kurittamisen kulttuuri autoritatiivisuudesta. Jälkimmäinen nähdään arvovaltaan, oikeudenmukaisuuteen ja vastuullisuutta korostavaan ohjaukseen perustuvaksi myönteiseksi ilmiöksi. Opettajan auktoriteetin tärkein tehtävä on mahdollistaa opetus ja sitä kautta oppilaan kehittyminen. (Holopainen & al. 2009, 49.)

Blomberg (2008) taas toteaa, että aiemmin opettaja saattoi nojata enemmän kouluinstituution tuomaan arvovaltaan, kun taas nykyään hänen on omalla persoonallaan ja toiminnallaan rakennettava auktoriteettiasemansa. Oppilaiden luottamus on ansaittava. Oppimiskäsityksen muuttuminen sekä tieto- ja viestintäteknologian kehitys ovat vielä omalta osaltaan muuttaneet opettajan asemaa oppilaisiin nähden. (Blomberg 2008, 16-21.)

Saloviita kirjoittaa, että tutkimusten valossa vaikuttaisi siltä, ettei opettajan autoritaarinen kasvatusasenne ainakaan paranna työrauhaa, pikemminkin päinvastoin. Liian tiukka kontrolli ja rangaistuskulttuuri voivat jopa haitata oppilaan itsehallinnan kehittymistä. Sen sijaan molemminpuoliseen luottamukseen ja arvostukseen perustuva auktoriteettisuhde näyttää edistävän työrauhaa. Pidetyt ja arvostetut opettajat eivät niin herkästi halua häiritä. Jos opettaja ei onnistu rakentamaan itselleen pedagogista auktoriteettia oppilaiden silmissä ja jos häneen ei luoteta, työrauhahäiriöt ovat erittäin todennäköisiä. (Saloviita 2008, 52.)

Useat tutkijat ovat Helamaan (2008) mukaan puhuneet vastuun antamisen merkityksestä opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumisessa. Yksinkertaistaen voisi todeta, että luottamus ja vastuun antaminen heijastuvat oppilaiden vastuullisena käytöksenä. (Helamaa 2008, 65.)

Timo Saloviita kirjoittaa kirjassaan *Työrauha luokkaan* (2008) erilaisista auktoriteeteista. Hän esittelee sosiologian klassikon Max Weberin teorian, jossa Weber jakaa auktoriteetin kolmeen muotoon: 1) rationaaliseen (asiantuntija-auktoriteetti), 2) traditionaaliseen ja 3) karismaattiseen. Auktoriteetin kolme muotoa täydentävät



toisiaan, ja niitä kaikkia tarvitaan. (Saloviita, 2008, 47-56.) Työrauhaongelmat ovat hallittavissa, jos opettajalla on kolmenlaista auktoriteettia. Ensinnäkin opettaja tarvitsee asiantuntija-auktoriteettia, eli opetus on hyvää ja oppilaat näkevät koulutyön mielekkäänä. Toiseksi opettajalla on oltava traditionaalista auktoriteettia, mikä tarkoittaa, että sääntöjä ja luokan rutiineja kunnioitetaan. Kolmanneksi opettajalla täytyy olla karismaattista auktoriteettia eli hyvät ja lämpimät välit oppilaisiinsa. Viimeksi mainittu auktoriteetin laji on erityisen tärkeä, sillä se luo pohjaa hyvälle oppilas-opettaja-suhteille ja molemminpuoliselle kunnioitukselle. (Saloviita 2009, 71.)

### **6.3.1 Tietoon perustuva auktoriteetti**

Yksi auktoriteetin laji perustuu Saloviidan (2008) mukaan asiantuntemukselle, tiedolle ja kokemukselle. Tällaisen auktoriteetin voisi ajatella olevan joko myönnettyä tai ansaittua, koska se perustuu todelliseen tai kuviteltuun viisauteen tai asiantuntemukseen, jota toinen ihminen luulee toisella olevan. Opettajien on tärkeää ymmärtää, kuinka suuri vaikutus heillä on oppilaisiinsa tuon myönnetyn tai ansaitun auktoriteetin tähden, ja kuinka varovaisia heidän pitää olla, etteivät laajenna tuota auktoriteettia todellisen asiantuntemuksensa ulkopuolelle. Normaalityapauksessa oppilaan ja opettajan psykologisen koon ero vähitellen pienenee, kun oppilaat kasvavat vanhemmiksi. Tällöin ansaitsematon auktoriteetti vähenee. Ansaittu auktoriteetti taas ei pienene. Todellinen asiantuntemus siis ei vähene ajan myötä. (Saloviita 2008, 54.)

### **6.3.2 Vallankäyttöön perustuva auktoriteetti**

Toisenlainen auktoriteetti on peräisin siitä, että opettajalla on valta palkita tai rangaista oppilaita. Tämä on vallankäytölle perustuvaa auktoriteettia, joka perustuu siihen, että opettajalla on valta suoda tiettyjä asioita, joita oppilaat tarvitsevat tai haluavat, (palkinnot) ja että opettajalla on valta aiheuttaa hankaluuksia ja vaivaa (rangaistukset). Autoritaarinen opettaja luottaa lujasti palkintoihin ja rangaistuksiin oppilaiden hallinnassa.

Valta on Saloviidan (2009) mukaan aina tavalla tai toisella läsnä luokahuoneessa. Ellei opettaja johda tilannetta, sen tekee joku oppilas tai oppilasryhmä. Koulupäivät ovat täynnä opettajan ja oppilaiden toiveiden ja tavoitteiden yhteensovittamista ja erilaisia

neuvotteluja. Kaikista asioista ja koko ajan ei kuitenkaan voida neuvotella, jolloin tarvitaan opettajan auktoriteettia määrittämään toimintatavat. (Saloviita 2009, 115.)

Institutionaalisen puheen avulla opettaja on Rantalan (2006) mukaan luokassa vallankäyttäjä: hänellä on oikeus käyttää imperatiivia, jakaa puheenvuoroja, keskeyttää oppilas ja puhua itse ilman puheenvuoron pyytämistä. Opettajalla on valta määritellä myös fyysiset rajat oppilaan olemiselle. Opettaja voi käyttää omaa auktoriteettiaan myös siten, että häntä eivät koske samat säännöt kuin oppilaita. (Rantala 2006, 145-154.) Toisaalta opettaja ei määräämällä voi pakottaa oppilaita oppimaan, vaan hän on riippuvainen oppilaiden yhteistyöhalusta (Saloviita 2009, 116).

Liisa Keltikangas-Järvisen (2008) mukaan auktoriteetti ja autoritaarisuus eivät kuitenkaan ole sama asia. Keltikangas-Järvisen kirjoittaa kirjassaan Hyvä itsetunto auktoriteeteista seuraavaa: "Kasvavalla lapsella on auktoriteettien ja samastumiskohteiden tarve. Hän tarvitsee aikuisia oman minänsä kasvussa, ja opettaja on yksi perinteisistä lapsen samastumiskohteista". Hänen mukaansa auktoriteetti mielletään Suomessa negatiiviseksi. Siihen kuuluvat ankuruus, pelottavuus ja määräämisvalta. Auktoriteetti ja autoritaarisuus eivät hänen mukaansa kuitenkaan ole sama asia. Auktoriteetti on asiantuntija, joissakin tiedoissaan ja taidoissaan parempi muita niin, että muut voivat kohdistaa häneen ihailua. Auktoriteetti voi olla turvallinen ja lämmin aikuinen. Auktoriteettiasema perustuu opettajan omaan persoonallisuuteen ja siihen, mitä tunteita hän herättää oppilaassa. (Keltikangas-Järvisen 2008, 202-203.)

## 7 TYÖRAUHA LUOKKAAN

### 7.1 Mitä työrauhalla tarkoitetaan?

Työrauha-käsitteen toi suomalaiseen kasvatustieteeseen Matti Koskenniemi (1944). Hän korosti, että työrauhan tuli aina liittyä oppilaan itsehallinnan kehittämiseen (Koskenniemi & Hälinen 1970, 246). Hirsjärvi (1983, 196) puolestaan on määritellyt työrauhan luokassa vallitsevaksi rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi, joka edellyttää kaikilta yhteisön jäseniltä sisäistettyä kurinalaista toimintaa ja yhteisön laatimien sopimusten noudattamista. Saloviidan (2007) mukaan työrauha voidaan nähdä osana kasvatusta, jonka myötä oppilas kehittää taitoja osallistua ja kuulua muun muassa luokkayhteisöön (Saloviita 2007, 20-21). Holopainen, Järvinen, Kuusela ja Packalen (2009) taas korostavat, että opettajan näkökulmasta keskiössä on opettamis- tai työskentelyrauha, kun taas oppilaan kannalta olennaista on oppimis- tai oleskelurauha. Tavoiteltavana pidetään kurinalaista, asetettujen tavoitteiden ja tehtävien mukaista toimintaa. (Holopainen & al. 2009, 10.)

Kouluhallituksen työrauhaa koskevassa muistiossa vuodelta 1973 painotettiin, että työrauha on subjektiivinen käsite, jossa heijastuvat arvioijan persoonallisuus ja näkemykset kasvatuksesta ja opetuksesta (Kouluhallitus 1973). Hyvä työrauha on yhteydessä koulussa viihtymiseen ja hyviin oppimistuloksiin. Saloviidan (2009) mukaan opettajan ensimmäinen tehtävä on luoda luokkaan opiskelun mahdollistava ilmapiiri. Työrauhaongelmia voi syntyä, mikäli luokasta puuttuvat säännöt, tai ne ovat epäselviä, epäreiluja tai perusteettomia, tai ne on laadittu oppilaita kuulematta. Ongelmakäyttäytyminen häiritsee opetusta ja oppimista, ja sitä kautta myös lapsen kehitystä. (Saloviita 2009, 74, 93-98, 112-124.) Joissakin työrauhahäiriöissä taas on Evertsonin, Emmerin ja Worshamin (2003) mukaan kyse siitä, etteivät oppilaat ole oppineet, kuinka heidän tulisi käyttäytyä koulussa (Evertson, Emmer, Worsham 2003).

Opettajalta vaaditaan monenlaista osaamista. Virran ja Kurikan (2001) mukaan opetettavaa ainesta koskevan tiedollisen ja kognitiivisen osaamisen lisäksi opettajan työssä tarvitaan opetusmenetelmiin ja luokanhallintaan liittyviä taitoja, reflektiota eli itsearviointitaitoa ja empatiaa eli muiden huomioon ottamista (Virta & Kurikka 2001, 56).

Muun muassa Blomberg (2008) on huomannut, että erilaiset ryhmäilmiöt määrittävät keskeisesti opettajan työn luonnetta, joten opettajan pitäisi tuntea ja ymmärtää erilaisia ryhmiin liittyviä ilmiöitä ja prosesseja, ryhmädynamiikkaa sekä ryhmissä esiintyviä rooleja, valtasuhteita ja vuorovaikutusta (Blomberg 2008, 15, 32). Myös Saloviita (2008 ja 2009) on korostanut ryhmäilmiöiden osaamista opettajan ammatissa.

Työrauhan tarkoituksena on turvata se, että oppiminen on tehokasta. Oppimisen kannalta on tärkeää, että oppilaat kokevat soiton ryhmäopettajan oikeudenmukaiseksi. Oppilaiden emotionaalisten tarpeiden kannalta on tärkeää, että koulu koettaisiin turvalliseksi paikaksi, jossa opettajat ovat kiinnostuneita oppilaiden hyvinvoinnista. Luottamus, kunnioitus ja huolenpito ovat tärkeitä.

Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa paljon koulun ihmissuhteiden laatu, esimerkiksi ilmapiirin lämpimyys, iloisuus ja turvallisuus. Oppilaiden viihtymistä koulussa pidetään Kämpin (siteerattu Holopainen & al. 2009, 23) mukaan tärkeänä asiana työrauhan säilymisen kannalta. Suhteet opettajiin ja muihin oppilaisiin ovat keskeisiä. Myös fyysinen oppimisympäristö samoin kuin oppilaan mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ovat kouluviihtyvyyden osatekijöitä. Ikä, sukupuoli, elämäntyyli, koulumenestys ja sosioekonominen asema vaikuttavat kouluviihtyvyyteen. (Holopainen & al. 2009, 23.)

Hyvä työrauha luo Holopaisen ym. (2009) mukaan perustaa oppimiselle ja auttaa niin oppilaita kuin opettajakin jaksamaan ja voimaan hyvin. Yhdenmukaiset toimintatavat koulun tasolla ja myönteinen suhtautuminen yhteistyöhön kodeissa ja koulussa auttavat parhaimmillaan ennaltaehkäisemään työrauhaan liittyviä pulmia. (Holopainen & al. 2009, 68.)

## **7.2 Mitä työrauhaongelmalla tarkoitetaan?**

Työrauhaongelma voidaan Erätuulen ja Puurulan (1990) mukaan määritellä opetustapahtuman kannalta tilanteeksi, jonka vuoksi oppimistavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu tai estyy (Erätuuli & Puurula 1990). Turnuklun ja Galtonin (2001) mielestä laaja-alaisen määritelmän mukaan kaikki sellainen käyttäytyminen, joka häiritsee koulutyöskentelyä, voidaan lukea työrauhaongelmaksi (siteerattu

Holopainen & al. 2009). Naukkarinen (1999) käyttää työrauhaongelman rinnalla käsitettä oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen. Koulun työrauhaongelmat liittyvät lähinnä oppituntien pitoon, opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen, oppilaiden keskinäisiin suhteisiin ja oppilaan opittavaan asiaan. Työrauhaongelma on asia, joka haittaa tehokasta opiskelua tai oppilaan itsehallinnan kehittämistä. Opettaja haluaa opettaa, eikä vain pitää järjestystä. Kuitenkin järjestyksen pitoon menee useilta opettajilta suhteettoman paljon opetusaikaa. (Naukkarinen 1999.)

### **7.3 Mistä työrauhaongelmat johtuvat?**

Koulujen työrauhahäiriöissä on kysymys monimutkaisesta ilmiöstä. Holopaisen ym. (2009) mukaan syitä on haettu niin oppilaista, opettajista ja opetusjärjestelyistä kuin kodeista tai yhteiskunnasta. Viime aikoina pohdinnoissa ovat korostuneet muun muassa oppilaiden levottomuus ja psyykinen oireilu, vanhemmuuteen liittyvät vaikeudet, opetusryhmien koko ja heterogeenisuus sekä opettajan auktoriteetin heikkeneminen. Työrauhahäiriöitä tutkittaessa keskeinen kysymys on se, tarkastellaanko asiaa opettajan vai oppilaan näkökulmasta. Tavallista on se, että oppilaiden ja opettajien käsitykset työrauhasta ja myös työrauhahäiriöiden syistä poikkeavat merkittävästi toisistaan. (Holopainen & al. 2009, 21.) Erätuuli ja Puurula ovat tutkimuksissaan (1990) selvittäneet opettajien ja oppilaiden kokemuksia työrauhasta. Oppilaat sanoivat tärkeimmäksi häiriöiden esiintymisen syyksi opettajan persoonallisuuden ja tavan opettaa. Opettajat puolestaan etsivät syitä kotien puutteellisesta kasvatustyöstä, suurista opetusryhmistä ja luokan heikosta yhteishengestä. Naukkarisen (1999) tutkimuksen mukaan opettajat nimesivät ongelmien aiheuttajiksi yleensä oppilaat tai näiden kotiolot (Naukkarinen 1999, 63).

Oppilaskohtaisia selityksiä työrauhahäiriöille on Holopaisen ym. (2009) mukaan etsitty esimerkiksi oppilaan persoonallisuudesta, kouluhaluttomuudesta, motivaation puutteesta, heikosta tai myös hyvästä koulumenestyksestä, työskentelyn välttelystä, huomion hakemisesta sekä murrosiästä. Erilaiset sairaudet, psyykkiset ongelmat ja kehityshäiriöt voivat aiheuttaa ongelmakäyttäytymistä. Lisäksi joillakin oppilaisiin liittyvillä fysiologisilla tekijöillä, kuten nälällä ja väsymyksellä, on merkitystä työrauhan säilymisen kannalta. (Holopainen & al. 2009, 22.)

Lindqvist ja Niemenlehto (2002) toteavat, että oppilaskohtaiset syyt voivat juontaa juurensa myös oppilaan aiempiin kokemuksiin sekä kotona tai päiväkodissa saatuun tapakasvatukseen. Toisaalta ne voivat liittyä luokan sosiaalisiin suhteisiin, joko oppilaiden kesken tai oppilaan ja opettajan välillä. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 34-38.)

Myös temperamentti vaikuttaa Rantalan (2006) mukaan siihen, kuinka oppilas sopeutuu kouluympäristöön. Sama määrä oppitunnin virikkeitä ja toimintaa voi olla yhdelle oppilaalle sopiva mutta aiheuttaa toiselle levottomuutta. (Rantala 2006, 19-29.) Keltikangas-Järvinen (2008) ja Lämsä (2009) puolestaan korostavat, että temperamenttipiirteistä kielteinen mieliala, sopeutumattomuus, ujous sekä impulssiherkkyys voivat johtaa lapsen suhtautumaan kouluun kielteisesti (Keltikangas-Järvinen 2008; Lämsä 2009). Ryhmäopettaja on joskus vaikean kysymyksen äärellä, kun hänen täytyy tasapainotella hyvinkin erilaisten lasten opettamisen välillä.

Tutkimusten mukaan opettajakin voi omalla negatiivisella toiminnallaan aiheuttaa työrauhaan häiriöitä esimerkiksi ivaamalla tai uhkailemalla oppilaitaan. Lindqvist ja Niemenlehto (2002) kirjoittavat, että opettajakohtaiset syyt voivat liittyä myös esimerkiksi opettajan persoonallisuuteen, kasvatusasenteisiin, yhteistyön puutteeseen, sijaisten suureen määrään, epäsopiviin opetusmenetelmiin, puutteelliseen ammattitaitoon ja vireystilaan (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 39-43). Saloviita (2009) puolestaan toteaa, että opettajan jäykkyys, tylsyys, epävarmuus, jännittäminen, oppilaiden puutteellinen tuntemus ja puutteelliset neuvottelu- ja viestintätaidot voivat myös olla luokanhallinnan menettämisen riskejä (Saloviita 2009, 116).

Balsonin (siteerattu Holopainen & al. 2009, 25-26) mukaan opettajan kyvyttömyys selvittää erilaisia työrauhahäiriöitä johtuu usein siitä, ettei hän tiedä, mistä ne johtuvat. Tämän johtopäätöksen näkökulmaa laajentamalla voidaan olettaa, että tieto ja ymmärrys työrauhaan ja sen häiriöihin vaikuttavista moninaisista tekijöistä myös opettajan omasta roolista auttaa opettajia ja muita oppimisyhteisön jäseniä löytämään vastauksia ja parannuskeinoja tilanteeseen.

Työrauhaongelmien syitä etsittäessä on Naukkarisen (1999) mukaan keskitytty liikaa häiriötä aiheuttavaan oppilaaseen, jolloin kouluun liittyvät tekijät ovat jääneet liian

vähälle huomiolle. Työrauhahäiriöiden syitä ja sitä myöten ratkaisuja tilanteen parantamiseksi tulisi kuitenkin etsiä erityisesti koulun toimintakulttuurista. (Naukkari 1999, 220.)

Lindqvist ja Niemenlehto (2002) taas toteavat, että yksittäiset koulukohtaiset syyt voivat liittyä esimerkiksi opetusryhmien kokoon ja heterogeenisuuteen, opetussuunnitelmaan ja työaikajärjestelyihin, tilaratkaisuihin ja liikkumiseen koulun sisällä, oppimateriaalin epäsopivuuteen, järjestyssääntöihin ja rangaistusmenetelmiin sekä välituntikäytäntöihin (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 43-46).

Osa työrauhaan vaikuttavista tekijöistä löytyy kokonaan koulun ulkopuolelta. Tällaisia ovat Lindqvistin ja Niemenlehdon (2002) mukaan esimerkiksi koulun arvostus yhteiskunnassa sekä koulua koskevien ongelmien käsittely mediassa, joka osaltaan vaikuttaa vanhempien asenteisiin koulua kohtaan. Monet opettajat kokevat, että kodin ja koulun välisen suhteen ja erityisesti vanhempien asennoitumisen muuttuminen on osaltaan heikentänyt opettajan auktoriteettia ja mahdollisuuksia ylläpitää työrauhaa. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 95-96.) Samoin kaupungistumisesta, juurettomuudesta ja televisiosta on Karin (siteerattu Holopainen & al. 2009, 27) mukaan etsitty syyllisiä ongelmiin. Yhdeksi ongelmaksi katson myös väkivaltaiset tietokonepelit. Monet oppilaani ovat kertoneet saavansa pelata tuntikausia päivässä tällaisia tietokonepelejä.

Monien opettajien mielestä oppilaiden käyttäytymisongelmat johtuvat suurelta osin kotien kasvatustyön puutteesta. Kun käytöshäiriöisten oppilaiden kotitaustoja verrattiin koulutyönsä moitteettomasti tekevien oppilaiden taustoihin, havaittiin Levinin ja Nolanin (2004) mukaan joitakin yhteisiä piirteitä käyttäytymisongelmaisten oppilaiden perheissä. Haasteellisten oppilaiden perheissä vanhempien kasvatusote saattoi olla puutteellinen: se oli joko liian tiukka, liian salliva tai epäjohdonmukainen. Perhe oli mahdollisesti hajonnut, tai puolisoitten välit eivät olleet kunnossa. Tyypillistä oli myös se, että vanhempien oli vaikea keskustella lapsen ongelmista. He katsoivat, etteivät voineet vaikuttaa lapseen, ja olivat sitä mieltä, että muilla lapsilla oli lapseen huono vaikutus. Jos lapsen kotiasiat eivät ole kunnossa ja lapsen fysiologisia perustarpeita, turvallisuutta ja emotionaalisia perustarpeita ei ole tyydytetty, tulokset näkyvät koulussa käytöshäiriöinä. (Levin & Nolan 2004.)

#### **7.4 Opettaja työrauhaongelmien ennaltaehkäisijänä**

Oppilaat ja opettaja ovat yhdessä vastuussa työrauhasta. Opettajan vastuulle jää saada oppilaat ymmärtämään edellä mainittu. Jotta oppilaat sitoutuisivat työrauhan ylläpitämiseen, heidän täytyy ymmärtää, miksi se on tärkeää.

Työrauhan luomisen ja ylläpitämisen keinoja on monia, ja keinojen valintaan vaikuttaa se, mistä työrauhahäiriöiden ajatellaan johtuvan. Holopaisen ym. (2009) mukaan opettajan näkökulmasta keskeinen kysymys on se, uskooko hän työrauhahäiriöiden johtuvan sellaisista syistä, joihin hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa (Holopainen & al. 2009, 50).

Luokan ilmapiiri vaikuttaa Lindqvistin ja Niemenlehdon (2002) mukaan työrauhaan, ja ilmapiirin kannalta keskeistä on opettajan ja oppilaiden keskinäinen suhde. Vastavuoroisen ilmapiirin, jossa oppilailla on mahdollisuus osallistua päätöksiin ja ilmaista itseään, uskotaan edesauttavan työrauhan säilymistä. Varsinkin isompien oppilaiden kohdalla ongelmatilanteiden pohtiminen yhdessä ja oppilaiden omaan vastuuseen vetoaminen ovat usein käyttökelpoisia keinoja. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 65, 81.)

Hyvin suunnitellut ja valmistellut oppitunnit ja selkeät tehtävänannot auttavat Lindqvistin ja Niemenlehdon (2002) mukaan ylläpitämään työrauhaa. Opettajan oman toiminnan kriittinen reflektio yksin ja muiden kanssa auttaa oikeiden toimintatapojen löytämisessä. Myös ammatillinen kokemus vaikuttaa opettajan kykyyn ylläpitää työrauhaa ja luo varmuutta kohdata erilaisia häiriötilanteita. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 69, 87-93, 98.)

Lindqvist ja Niemenlehto lisäävät, että useiden tutkimusten mukaan oppilaat arvostavat huumorintajuista opettajaa. Huumori onkin nostettu yhdeksi työrauhan luomisen ja ylläpitämisen keinoksi, jonka merkitystä ei pidä aliarvioida. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 76-77.)

Blomberg (2008) taas toteaa, että opettajan on hyvä tiedostaa, että on tilanteita, joissa opettajan osaamisen rajat tulevat vastaan. Näin on esimerkiksi silloin, kun luokalla on



psykkisesti sairas oppilas. Tärkeää onkin, että opettaja oppii tunnistamaan oppilaiden häiriöitä ja tilanteita, joissa ulkopuolinen apu on tarpeen. (Blomberg 2008, 30.)

## **7.5 Kodin ja koulun yhteistyö**

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää työrauhaongelmien selvittämisessä. Opetushallituksen ja Suomen Vanhempainliiton julkaisemassa kodin ja koulun yhteistyön laatukuvauksessa (2007) todetaan, että olennaista on rakentaa alusta alkaen jokaisen lapsen perheen kanssa myönteinen, avoimuuteen perustuva yhteistyösuhde. Positiivinen ja luottamuksellinen suhde luo pohjaa myös työrauhaongelmien kaltaisten ristiriitojen esille ottamiseen ja rakentavaan käsittelyyn. ([www.oph.fi./julkaisut/2007/laatua](http://www.oph.fi./julkaisut/2007/laatua).)

Useissa lähteissä korostetaan, että lasten turvallisen kasvun kivijalan muodostavat koti ja koulu sekä niiden välinen toimiva yhteistyö. Opettajan ammatillisuuden edellytys on yhteistyö sekä luottamuksen ja avoimuuden rakentaminen niin kotien kuin kollegoittenkin kanssa. (Lämsä 2009, 55; Raehalme & Talib 2006, 78.) Opettajan ja vanhempien yhteistyön on hyvä olla jatkuvaa yhteydenpitoa. Opettajan on tärkeää lähettää kotiin viestejä sekä yleisistä ja hyvin menneistä asioista että myös koulussa ilmenneistä ongelmista. Omien ryhmieni kohdalla olen havainnut hyväksi kertoa heti vanhemmille, jos ongelmia on syntynyt. Vanhemmat ovat olleet yhteistyöhaluisia ja pyytäneetkin kertomaan ongelmista. Opettajan täytyy osata olla vuorovaikutuksessa erilaisten kotien kanssa. Aloittaessaan työskentelyn uuden soittoryhmän kanssa opettajan olisi hyvä pitää ryhmänsä oppilaiden vanhemmille vanhempainilta, jossa opettaja voi kertoa soiton opiskeluun liittyvistä asioista. Samalla vanhemmat saavat mahdollisuuden tuoda esille heitä mietityttäviä asioita, ja opettaja ja vanhemmat tutustuvat toisiinsa. Näin heidän on helpompaa olla yhteydessä silloin, kun tarvetta ilmenee. Opettajien ja vanhempien hyvä ja luottamuksellinen yhteistyö luo hyvät edellytykset työrauhan rakentamiseen IHMU-ryhmissä.

Saloviidan (2009) mukaan opettajan ja vanhempien välillä tulisi olla sellainen suhde, jossa korostuu luottamus, kunnioitus, toinen toisensa kuuleminen sekä avoin vuoropuhelu. Tutustumisvaiheessa opettajan on tärkeä viestittää vanhemmille, että on kiinnostunut heistä ja heidän lapsestaan. Olemalla avoin ja välitön ja pitämällä

yhteydenottokynnyksen mahdollisimman matalalla opettaja tulee samalla luoneeksi tukevan pohjan myöhemmälle vuoropuhelulle. Tutustumisvaiheessa vanhempien yhteydenotoille kannattaa antaa oma aikansa. Jos vanhemmille jää ensitapaamisten jälkeen tunne, että heitä arvostetaan ja että opettaja on hoitamassa omaa työtään heidän kasvatustyönsä rinnalla, luottamukselliselle suhteelle on rakennettu pohja. (Saloviita 2009, 194-195.)

Monissa kouluissa on käytössä vanhempainvartit, joissa opettaja tapaa jokaisen oppilaan vanhemmat. Näissä tapaamisissa voi myös oppilas olla mukana. Meillä IHMU:ssa on ollut tapana pitää vanhempainvartit kaksi kertaa vuodessa. Toisessa tapaamisessa on myös soiton opettaja mukana. Näissä tapaamisissa luokan- ja soiton opettaja saavat tietoa oppilaan menestymisestä ja käyttäytymisestä toistensa oppitunneilla.

## **7.6 Koulun toimintakulttuuri**

On tärkeää, että opettaja ei jää yksin työrauhahäiriöiden kanssa. Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa siihen, kuinka helppo opettajan on hakea ja myös saada apua.

Koulun keskeinen voimavara on yhteisö. Sen luonne tulee Saloviidan (2009) mukaan parhaiten esiin koulu yhteisön toimintakulttuurissa. Koulun toimintakulttuurin pitää tukea työrauhaa. Oikeudet, säännöt ja kaikkien henkilökohtainen vastuu niiden toteutumisesta ja noudattamisesta ovat työrauhan kulmakivet. Olennaista on, että säännöt on sovittu yhdessä ja että kaikki ymmärtävät, mitä niiden rikkomisesta seuraa. Oppilaat sitoutuvat paremmin pelisääntöihin, jos ovat itse päässeet vaikuttamaan niihin. (Saloviita 2009. 94.)

Avoin ja vuorovaikutteinen toimintakulttuuri ja koulu yhteisöön kuulumisen kokemus on Holopaisen ym. (2009) mukaan tärkeää myös kodin ja koulun yhteistyössä ja edistää yhteisvastuullista kasvatusta. Ongelmatilanteissa pitäisi pohtia sitä, ketkä ovat oleellisia osapuolia tilanteen selvittämisessä. (Holopainen & al. 2009, 61.)

Holopainen ym. (2009) toteavat, että toimintakulttuuri voi olla yksilökeskeinen tai yhteisöllinen. Näiden välinen tasapaino on erityinen haaste nykykouluissa. Mitä enemmän korostetaan yksilöllistä opiskelua vaihtelevissa oppimisympäristöissä, sitä tärkeämmäksi tulee aito yhteisöllinen toimintakulttuuri pysyvine ryhmineen. (Holopainen & al. 2009, 61.)

Opettaja-oppilassuhteita tulisi Holopaisen ym. (2009) mukaan rakentaa tietoisesti osana arjen pedagogiikkaa. Luottamuksen ja välittämisen osoittaminen on opettajan ja oppilaiden hyvän suhteen perusedellytys. Puuttumalla esimerkiksi ei-hyväksyttävään käytökseen opettaja osoittaa välittävänsä, ja pysähtymällä juttelemaan oppilaiden kanssa hän osoittaa olevansa käytettävissä. Pienellä ripauksella huumoria hermostumisen sijaan selviää useimmiten helpommalla. (Holopainen & al. 2009, 70.)

Opetushallituksen työrauhaa koskevan katsauksen (2009) mukaan pohdittaessa keinoja vaikuttaa työrauhaan, on opettajien perus- ja täydennyskoulutus tärkeässä asemassa. Jokaisen opiskelijan tulisi joutua pohtimaan erilaisten ryhmien hallintaan liittyviä taitojaan. Koulun työrauhakysymyksiä tulisi myös suunnitelmallisesti käsitellä osana opettajien täydennyskoulutusta. (Holopainen & al. 2009, 70.)

## II OSA: TYÖKALUJA TYÖRAUHAN EDISTÄMISEEN

### 8 ENNALTAEHKÄISEVIÄ KEINOJA

#### 8.1 Hyvä opetus

Hyvä opetus on käyttäytymisongelmien ehkäisemisen avaintekijä, sillä monet työrauhahäiriöt johtuvat juuri taitamattomasta opetuksesta. Hyvän opetuksen keskeisiin tuntomerkkeihin kuuluvat vaatimustason sovittaminen oppilaiden edellytyksiin ja sopivan etenemisvauhdin ylläpitäminen luokassa. Epäselvät ohjeet tehtävänannossa, joidenkin oppilaiden suosiminen ja liika toisto ja kertaaminen saattavat aiheuttaa työrauhaongelmia.

Amerikkalaisessa kasvatustieteen kirjallisuudessa työrauhakäsitteet ovat Saloviidan (2008) mukaan olleet vahvasti esillä 1960-luvulta lähtien. Professori Jacob Kounin huomasi tutkimuksissaan, että tehokkaat opettajat eivät poikenneet tehottomista niissä tavoissa, joilla he reagoivat käytöshäiriöihin. Eroja löytyi sen sijaan heidän muussa toiminnassaan. Näitä eroja Kounin (siteerattu Saloviita 2008, 62-63) havainnollisti seuraavasti:

- **Läsnäolo** (whitiness): Taitavat opettajat tarkkailivat koko luokkahuoneen tapahtumia siitä huolimatta, että mahdollisesti työskentelivät pienemmän ryhmän kanssa. He pystyivät paikantamaan ja kohdentamaan häiriötekijät nopeasti ja puuttumaan niihin.

Olen ryhmiä opettaessani huomannut, että opettajan olisi oltava aina tilanteen tasalla, ikään kuin silmät selässäänkin.

- **Päällekkäisyys** (overlapping): Taitavat opettajat pystyivät tekemään kahta asiaa yhtä aikaa. He osasivat pitää yllä koko ryhmän toimintaa samalla, kun auttoivat yksittäisiä oppilaita ja valvoivat mahdollisia työtä uhkaavia häiriöitä.

- **Sujuvuus ja vauhti** (smoothness and momentum): Taitavat opettajat osasivat pitää oppilaiden huomion kiinnitettyinä opetukseen viemällä opetusta eteenpäin

sopivalla vauhdilla ja antamalla koko ajan virikkeitä, jotka voittivat kilpailevat häiriötekijät. Esimerkiksi lukuisat siirtymät tehtävistä toisiin katkaisevat toiminnan vauhdin ja lisäävät käytöshäiriöitä.

Vasta-alkajien oppilaiden soiton ryhmäopetus on vaativaa. Jokainen lapsi pitäisi saada keskittymään tiiviisti koko oppitunnin ajaksi. Tämä onnistuu pitämällä opetuksen tempo liikkuvana ja käyttämällä lapselle sopivaa, vaihtelevaa opetustyyliä. Sadut ja leikit ovat pienen lapsen opetuksessa tärkeitä.

• **Koko ryhmän aktivointi** (group alerting): Taitavat opettajat pitävät kaikki oppilaat toimeliaina antamalla sopivia tehtäviä.

Aloittaessaan ensimmäisen luokan ryhmän pienten jousisoittajien kanssa, opettajalle on haasteellista keskittyä vuorotellen yksilöllisesti kuhunkin oppilaaseen. Aluksi oppilaan jousikäden rakentaminen opettajan avulla on tärkeää, mutta samalla on huolehdittava, että muilla lapsilla on tekemistä ryhmätunnin aikana. Opettajan auttaessa yhtä lasta muut lapset voivat olla mukana tekemässä erilaisia harjoituksia kuten esimerkiksi näyttää solmisaatiomerkeinä mitä ollaan soittamassa, taputtaa rytmiä tai laulaa mukana. Lapsista on myös hauskaa "leikkiä opettajaa" näyttämällä jousella nuotista, mitä ollaan soittamassa. Lapset voivat leikkiä myös "haamuja": yhden lapsen soittaessa muut seuraavat vasemmalla kädellä soittavan lapsen liikkeitä käyttämättä jouta. Tarkoituksena on monipuolinen opetus, joka aktivoi eri aisteja (näkö, kuulo, tunto) ja lapsen mielikuvitusta. Ryhmäopettajan tulisi huomioida jokaisen lapsen yksilöllinen suoritus. Ryhmäopetus on hyvää silloin, kun sitä tukee yksityisopetus.

Kounin osoitti, että tehokkaat opettajat eivät onnistuneet ensi sijassa sen takia, että olisivat olleet hyviä hallitsemaan käytöshäiriöitä, vaan koska he olivat hyviä estämään häiriöitä edes ilmaantumasta. Taitavat opettajat keskittyivät luomaan luokkaansa toimivan oppimisympäristön, he suunnittelivat oppituntinsa hyvin ja seurasivat tiiviisti oppilaiden toimintaa opetuksen aikana. (Saloviita 2008, 62-63.)

Kun aloitin selloryhmien opettamisen, minulla oli tapana suunnitella varsinkin ensimmäisen luokan jokainen soiton ryhmätunti tarkasti. Kirjoitin etukäteen paperille, mitä asioita ja missä järjestyksessä opettaisin. Näin pystyin vilkaisemaan

muistiinpanoja kesken tunnin, jos en heti muistanut, mitä asioita olin suunnitellut tunnilla käsitteleväni. Joskus jouduin myös turvautumaan suunnitelmaan B, jos tunti ei sujunutkaan alkuperäisten suunnitelmieni mukaan. Kokemuksen karttuessa tarvitsin muistiinpanoja yhä harvemmin, mutta vieläkin kirjoitan ensimmäisen luokan soittotuntien kulun paperille. Tämä edesauttaa sujuvaa tunnin kulkua.

## 8.2 Oppilaan oppimiseen liittyvät tarpeet

Tässä luvussa esittelen luettelon kolmestatoista oppilaan oppimiseen liittyvästä tarpeesta Jonesin ja Jonesin (2007) mukaan. Kun opettaja vastaa niihin, tuloksena on aiempaa parempi motivaatio ja suoritustaso. Olen liittänyt Pirkko Simojoen haastattelusta tähän lukuun tapoja, joilla näihin tarpeisiin voi vastata.

1. Tarve ymmärtää oppimistavoitteet ja pitää niitä hyödyllisinä ja arvokkaina. Oppilaat tekevät usein tunneilla erilaisia tehtäviä ymmärtämättä niiden merkitystä oman oppimisensa kannalta. Siksi oppimista ei koeta riittävän mielekkääksi. Tämä taas heijastuu oppilaiden motivaatioon, jota voidaan lisätä nimenomaan selkeiden tavoitteiden avulla. (Jones & Jones, 2007)

Tavoitteet ovat Pirkko Simojoen mukaan tärkeitä musiikin opiskelussa. On tärkeää, että lapsella on sekä lyhyen että pitkän aikavälin tavoitteita. Henkilökohtaiset tavoitteet ovat tärkeitä. Esimerkiksi yksi tavoite voisi olla sellainen, että yksityistunnin aikana joku aikaisemmin havaittu virhe ei ilmene kertaakaan.

Välitavoitteet ovat myös tärkeitä. Esimerkiksi, jos oppilas harjoittelee tasosuoritusta varten, välitavoitteita voisivat olla ohjelmiston kerääminen, nuotinlukuun liittyvät asiat kuten oikeat äänet ja rytmit, soittoasentojen hiominen kuntoon, äänen laatu, tulkinta ja ulkoa soittaminen.

Tavoitteiden on hyvä olla visuaalisesti esillä. Siksi Simojoki on tehnyt oppilaitaan varten tavoitetaulukon. Tämä toimii sisäisenä peilinä: Mitä mä oon, mitä osaan. Tavoitetaulukon voi tehdä esimerkiksi perustaso 2 suoritusta varten. Jotta lapsi pääsisi tekemään tasosuorituksen, pitäisi hänen ensin "voittaa" tietty määrä etydeitä, asteikoita ja sormiharjoituksia. Lisäksi hänen pitäisi kerätä tietty määrä

ohjelmistoa.

Kenenkään ei tulisi soittaa vain tasosuoritusta varten, vaan harjoitteluprosessi, itsensä voittaminen ja oppiminen ovat tärkeintä. Tasosuoritus on palkinto. Sitä tulisi juhlistaa ruusuin. (Pirkko Simojoki, haastattelu 21.12.2011)

2. Tarve ymmärtää oppimisprosessia. Oppimisen tehostamisen kannalta on järkevää selvittää oppilaille ihmisen oppimisprosessia ja oppimisen yksilöllistä vaihtelua.

3. Tarve olla aktiivisesti mukana oppimisprosessissa. Laadukasta oppimista tapahtuu vain, jos oppilaat ovat aktiivisesti mukana oppimisensa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Kun lapset pääsevät mukaan työn suunnitteluun, he sitoutuvat Pirkko Simojoen mukaan paremmin työskentelyyn. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä enemmän opettaja suunnittelee työtä. Pienelle lapselle riittää, että hänellä on olo, että saa vaikuttaa oman työnsä suunnitteluun esimerkiksi siten, missä järjestyksessä kappaleet soitetaan. (Pirkko Simojoki, haastattelu 21.12.2011)

4. Tarve suhteuttaa oppiaines omaan elämään. Se, että opittavia asioita voidaan soveltaa elävässä elämässä, lisää oppimismotivaatiota.

5. Tarve ottaa vastuu omasta oppimisesta asettamalla omia tavoitteita tai liittämällä oppiaines omiin harrastuksiin tai muihin kiinnostuksen kohteisiin. Oppimistulokset paranevat merkittävästi, kun oppilaat saavat itse olla valitsemassa oppiaineen ja oppimateriaalin sekä asettamassa omia oppimistavoitteitaan. Näin oppilaiden vastuu omasta oppimisestaan korostuu.

Pirkko Simojoen mukaan on tärkeää herättää lapsen uteliaisuus. Jos opettaja esimerkiksi soittaa lapselle jonkun kappaleen, tai lapsi kuulee jonkun isomman oppilaan soittavan, lapsi tulee uteliaaksi ja kysyy, miten tuon kappaleen pystyy soittamaan. On tärkeää, että lapset ovat kiinnostuneita siitä, mitä opetetaan. Lapselta on hyvä myös kysellä, mistä asioista lapsi tietyssä kappaleessa tykkää. Tämä lisää lapsen soittomotiiviteettiä.

Koska lapsilla on tapana vertailla eri asioita, vertailua voi käyttää myös ryhmäopetuksen keinona. Vertaillessa etsitään jokaisen oppilaan parhaat ominaisuudet soittajana. Jokainen on jossakin asiassa paras. Yhdellä oppilaalla on paras jousikäsi, toisella paras äänenlaatu ja niin edelleen. Välillä yksi oppilas on jossakin asiassa paras, välillä toinen. (Pirkko Simojoki, haastattelu 21.12.2011)

6. Tarve kokea onnistumisia. Pätevyyden ja pystyvyyden kokeminen on eräitä perustarpeita. Epämieluisia tehtäviä vältetään, jos jatkuvasti koetaan epäonnistumista. Hyviä menetelmiä onnistumisen kokemusten lisäämiseksi ovat esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen, yksilöllisten tavoitteiden asettaminen, itsearviointi, tukioppilastoiminta ja tukiopetus.

7. Tarve saada realistista ja välitöntä palautetta. Oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien selvittäminen on parempi tapa antaa palautetta kuin arvosanat ja lyhyet myönteiset kommentit. Kaikki palaute ei kuitenkaan edistä oppimista. Vihamielinen, usein toistuva arvostelu voi heikentää oppimisen mahdollisuuksia. Myös palkkioita voidaan käyttää väärin. Saatetaan olla epäaitoja tai jakaa palkkioita ylen määrin. Palkkion laatu on määrää parempi.

8. Tarve saada palkkioita saavutuksista. Jos palkitsemista korostetaan liikaa, oppilas saattaa alkaa väheksyä sisäisen motivaation merkitystä.



Motivaatiota lisää Pirkko Simojoen mukaan kehuminen. Tärkeää on kehua vain aiheesta. Jokaisella oppitunnilla löytyy jotakin kehumisen aihetta, vaikka vain yksittäisestä äänestä tai esimerkiksi pikkurillin asennosta. Jos taas opettaja kehuu ryhmätunnilla yhtä lasta siitä, että tämä on hienosti ja aktiivisesti mukana ryhmätunnilla tai käyttäytyy kohteliaasti, se tarttuu muihinkin (=säteilyvaikutus). Muutkin lapset haluavat samanlaista huomiota opettajaltaan. (Pirkko Simojoki, haastattelu 21.03.2011)

9. Tarve saada aikuisilta innostava ja palkitseva oppimismalli. Opettajan tulisi olla innostunut opetettavasta asiasta.

Koska nykyajan lapset pitävät tietokonepeleistä, he innostuvat Pirkko Simojoen mukaan kilpailemisesta. Tästä Simojoki sai idean käyttää peleistä lähtöisin olevia levelejä motivoimaan oppilaitaan. Levelit ovat tavoitteiden osatekijöitä. Esimerkiksi asteikoissa levelit voisivat olla: level 1: asteikko soitetaan eri jousilla, level 2: asteikko soitetaan kahden kaarilla ja level 3: asteikko soitetaan neljän kaarilla. Kun lapsi on voittanut yhden levelin, se merkitään taulukkoon, jonka jälkeen tavoitellaan seuraavia levelejä.

Ideana tässä on itsensä voittaminen ja positiivinen olo voittamisesta. Jokaisella lapsella on oma henkilökohtainen voittamisen aste. Siltä oppilaalta, jolla on eniten vaikeuksia soittamisessaan, vaaditaan vähiten kolmannelle tasolle pääsemiseksi. Tarkoitus on voittaa itsensä omien rajojen puitteissa.

Vaikka taulukko on yhteinen, levelit suoritetaan yksityistunnilla. Näin lapset eivät kilpaile niinkään toistensa kuin itsensä kanssa. Tämä on innostanut lapsia tavoittelemaan nimenomaan välitavoitteita. (Pirkko Simojoki, haastattelu 21.03.2011)

10. Turvallisen, hyvin organisoidun oppimisympäristön tarve. Hyvän oppimisympäristön keskeisiä tekijöitä ovat selkeät pelisäännöt ja käytännön rutiinit, yhteisesti sovitut menettelytavat ongelmakysymysten ratkaisussa ja oppilaiden omista vaikutusmahdollisuuksista huolehtiminen.

Pirkko Simojoki kertoi minulle tapauksista, joissa opettajan positiivinen leimaaminen oli muuttanut oppilaan ryhmäkäyttäytymistä parempaan suuntaan. Seuraavissa tapauksissa henkilöiden nimet on muutettu.

Pekka

Pekalla oli aina pahan pojan leima. Ryhmätunneilla Pekka oli epäsosiaalinen, aggressiivinen, dominoiva, eikä piitannut muista ihmisistä. Joka kerta, kun Pekka alkoi pitää omaa showtansa, opettaja sanoi Pekalle: "Inhmeellistä, miten juuri sinä käyttäydyt noin, koska olet sisimmältäsi sellainen herrasmiestyyppi." Aina, kun Pekka käyttäytyi huonosti, opettaja toisti tämän saman lauseen. Vähitellen Pekan käytös alkoi muuttua paremmaksi. Eräänä päivänä Pekka toi oma-aloitteisesti kaikkien ryhmän oppilaiden soittimet luokkaan soitinsäilytyshuoneesta ja laittoi kaikkien oppilaiden tuolit tunnin alussa paikoilleen. Kun opettaja toisti jatkuvasti positiivista mielikuvaa Pekalle itselleen, tämä positiivinen leimaaminen alkoi lopulta muuttaa Pekan käytöstä parempaan suuntaan.

Terhi

Terhin kotiolot olivat vaikeat. Hän oli aggressiivinen ja valehteli jatkuvasti. Huomattuaan tämän opettaja rupesi toistamaan Terhille: "Olet sisimmältäsi niin rehellinen. Kuinka juuri sinä kaikista ihmisistä voit valehdella." Aina Terhin valehdeltua opettaja toisti nämä lauseet. Jonkin ajan kuluttua Terhin ja toisen oppilaan välille kehkeytyi riita. Terhi analysoi tapahtuneen ja myönsi virheensä. Tässäkin tapauksessa positiivinen leimaaminen tuotti tuloksen.

Paavo

Paavon käytös oli alusta lähtien mahdoton. Hän oli sitä mieltä, ettei osaa mitään ja hermostui heti kaikesta. Huomattuaan tämän opettaja päätti toistaa Paavolle aina hänen hermostuessaan: "Olet sisäisesti kärsivällinen, mutta sinulla on vain niin paha mieli, ettet pysty oppimaan. Sinun pitää antaa itsellesi aikaa oppimiseen." Vähitellen Paavon kärsivällisyys kasvoi, ja lopulta hänestä tuli ryhmän kantava voima.

Arto

Arto oli rikkovan itsekriittinen ja arka. Hän itki usein, koska ei omasta mielestään ollut täydellinen. Hän ei suostunut esiintymään, koska ollessaan muskarissa hän teki kerran virheen esiintyessään. Opettaja alkoi toistuvasti sanoa Artolle: "Sinä olet sellainen Harry Potter -tyyppi, jolla on kaikenlaisia sisäisiä kykyjä, vaikka ulkoisesti näyttää, että olet arka. Pikkuhiljaa Arton itseluottamus alkoi kasvaa, ja jonkin ajan kuluttua Arto opettajan kannustamana suostui soittamaan konsertissa. Konsertti onnistui hyvin, ja Arto huomasi esiintyvänsä mielellään, koska hän tunsi, että hänellä on musiikissaan sanottavaa.

Saara

Saara oli ryhmän kiltti tyttö, sopeutuja. Muilla lapsilla oli tapana sivuuttaa ja unohtaa hänet. Saaralle opettaja sanoi: "Sinun täytyy pitää puolesi." Muille ryhmän jäsenille opettaja korosti, että Saaran puheen päälle ei saa koskaan puhua ja hänelle tulee aina antaa puheenvuoro. Vähitellen Saara alkoi pitää puolensa. Jonkin ajan kuluttua muiden puhuessa kovaan ääneen Saara sanoi: "Anteeksi, mutta nyt on minun puheenvuoroni".

Pirkko Simojoen ryhmän säännöt ovat:

- Vain yksi puhuu ja soittaa kerrallaan. Vuoroja on kunnioitettava.
- Toisten niskaan ei saa kaataa "omia roskia".
- Mikään kappale ei ole niin tärkeä, ettei sen soittamista saisi keskeyttää, jos on paha olla.

Simojoen tavoite ryhmätyöskentelyssä on, että oppilaat kestäisivät erilaisia ihmisiä. Ryhmässä tulisi olla turvallinen olo. Silloin voidaan keskustella tulkinnoista, mitä tehdään ja miksi tehdään. Keskusteleminen on tärkeää. Jokaisen oppilaan pitäisi saada sanoa oma mielipiteensä. Parhaiten perustelleen oppilaan tulkinta valitaan koko ryhmälle. Oppilaiden pitäisi saada ajatella itsenäisesti, ja heidän pitäisi sietää myös eriäviä mielipiteitä. Myös omaa mielipidettä pitäisi voida muuttaa. Tavoitteena on, että nämä ajatukset vaikuttaisivat positiivisesti lasten elämään myös tulevaisuudessa.

Virheitä ei pitäisi pelätä. Simojoki piirsi taululle pienenpienen Lilliputin ja sanoi, että Lilliputti on ainoa, joka saattaa laskea virheitä, mutta sillä ei ole merkitystä, koska se on niin pieni. (Pirkko Simojoki, haastattelu 21.12.2011)

11. Tarve sulatella opittua asiaa. Uutta asiaa ei opita, ellei siihen anneta riittävästi aikaa. Tulee myös ottaa huomioon, että oppilaiden oppimismenot ja -tavat vaihtelevat huomattavasti.

Joskus oppilaasta tuntuu, että juuri nyt hän ei opi yhtään mitään. Silloin opettaja voi sanoa: "Muistatko, miten sormi ei aluksi pysynyt pyöreänä tai jousi kielellä? Nyt se on automaatio." Lasta kannattaa muistuttaa, miten hän on kehittynyt oppimisessaan tähän päivään mennessä. (Pirkko Simojoki, haastattelu 21.12.2011.)

Jos lapsi on ärsyyntynyt siitä, miksi hän ei opi heti jotakin asiaa, esimerkiksi pyöreää sormeaa tai kaunista jousikättä, Pirkko Simojoki sanoo lapselle: "Soittaminen on kuin vauva opettelisi uusia asioita. Oletko katsonut, kun pikku sisko tai veli opettelee kävelemään? Se ei onnistu heti, vaan vauva yrittää useita kertoja, kunnes onnistuu. Soiton opettelu on samanlaista. Lihakset tarvitsevat toistoja. Vaikka aluksi ärsyttää, että oppiminen etenee hitaasti, ei saa kiirehtiä, kuten vauvakaan ei kiirehdi." Lapsella pitää kuitenkin olla oikeus tunteilleen ja olla ärsyyntynyt, jos siltä tuntuu. (Pirkko Simojoki, haastattelu 21.12.2011)

Opettaessaan lapsia Simojoki usein sanoo lapselle: "Nyt sun sormi on se vauva. Sano sille sormelle, mitä sen pitäisi tehdä, puhu sille." Käden pitää antaa kärsivällisesti oppia. (Pirkko Simojoki, haastattelu 21.12.2011)

12. Tarve ylläpitää myönteisiä suhteita muihin oppilaisiin. Yhdessä työskentely kehittää ystävyyssuhteita ja heijastuu myönteisinä asenteina oppiainetta ja tehtäviä kohtaan. IHMU:ssa monet opettajat pitävät välillä oppilailleen niin sanottuja "kaksareita", jolloin kaverukset pääsevät soittamaan kahdestaan. Tällä on ystävyyssuhteita tiivistävä vaikutus. Soittavat kaverit myös lisäävät soittomotiiviteettiä.

13. Tarve saada omaa tieto- ja taitotasoa sekä oppimistyyliä vastaavaa opetusta. On huomattava, että oppilaat peruskoulussa ovat kognitiivisen kehityksen eri vaiheissa.

Esimerkiksi peruskoulun yläastetta vastaavilla luokilla yli puolet oppilaista on Piaget'in jaottelun mukaisessa konkreettisessa kehitysvaiheessa. Vain noin 30 % on formaalisten operaatioiden vaiheessa. (Jones & Jones 2007, 250.)

Peruskoulun alimmilla luokilla oppilaat ymmärtävät vastavuoroisuuden ajatuksen, ja heidän kanssaan voi tehdä sopimuksia. Tämän ikäiset lapset seuraavat mielellään erilaisia rutiineja, koska ne tuovat mukanaan turvallisuutta ja toistuvuutta. Luokan työrauhan voi siten rakentaa sääntöjen ja rutiinien varaan. Tämän ikäiset lapset eivät yleensä vielä vaadi perusteluja säännöille, koska perustelut ovat usein liian vaikeatajuisia.

Kaikissa ryhmissä oppilaat ovat yksilöitä ja omalla tasollaan soitossa, mutta isot erot soittotaidoissa aiheuttavat usein epätasapainoa ryhmän sisällä. Oppilas, joka on taidoiltaan huomattavasti muita edellä, saattaa turhautua tunnilla, jos edetään hitaimman mukaan tai jopa keskimääräistä vauhtia. Ratkaisuna tähän pidemmällä soitossa olevalle voi antaa vaativampia tehtäviä. Kappaleisiin voi tehdä sellaisia sovituksia, joissa on eritasoisia stemmoja. Joskus ensimmäisen luokan selloryhmässä aloittaa yksi tai useampi oppilas, joka on jo saanut jonkin verran opetusta soittimessaan. Tällaisessa tapauksessa olen opettanut pidemmälle soitossaan ehtineille oppilaille peukaloasemassa samoja tehtäviä, joita muut oppilaat soittavat helpommissa asemissa.

Myös taidoiltaan heikoin saattaa turhautua ja häiritsee tuntia sen takia, että tehtävät ovat liian vaikeita hänelle. Tällaiselle oppilaalle olen opettanut ryhmässä soitettavia kappaleita tavallista enemmän yksityistunnilla.

### **8.3 Säännöt ja normit**

Selkeät ja yhteisesti sovitut säännöt ovat keskeinen työrauhan ylläpitämisen keino. Sääntöjen taustalla ovat Helamaan (2008) mukaan yleiset yhteiskunnalliset käyttäytymissäännöt sekä koulun järjestyssäännöt (Helamaa 2008, 55-56).

Opettajan tulee Levinin ja Nolanin (2004) mukaan tehdä selväksi, millaista käyttäytymistä hän luokassa odottaa. Ensimmäinen askel tähän ovat luokan säännöt.

(Levin & Nolan, 2004). Kun selvät säännöt ja määräykset puuttuvat, tai ne eivät ole selvästi muotoiltuja ja niitä on siksi vaikea käsittää tai tulkita ja kun aikuiset viranomaiset ovat laatineet säännöt ja määräykset ilman oppilaiden vaikutusmahdollisuutta, säännöt aiheuttavat ristiriitoja opettajien ja oppilaiden välille. Tällöin säännöt koetaan epäreiluiksi. Jotta välttyttäisiin näiltä ristiriidoilta, oppilaat pitäisi ottaa mukaan laatimaan sääntöjä. Sääntöjä laaditaan, jotta oppilaat ja opettaja tulisivat toimeen keskenään ja saataisiin oppimisrauha.

Monissa lähteissä on painotettu, että työrauhan saavuttamisen keskeinen lähtökohta on se, että opettajan johdolla luodaan heti alkuun selkeät toimintasäännöt ja opettaja myös kouluttaa oppilaansa noudattamaan näitä sääntöjä. Tällaisia toimintasääntöjä voidaan kutsua myös normeiksi. Normit ovat käsitteellisiä sääntöjä, jotka koostuvat käskyistä ja kielloista sekä sallituista ja suositeltavista teoista. (Antikainen & al. 2000, 19.)

Gordonin (2006) mukaan koulussa tarvitaan kahden tyyppisiä normeja. Säännöt ovat käyttäytymistä koskevia yleisluonteisia odotuksia. Rutiinit taas ovat tarkempia toimintaohjeita siitä, miten tietyssä tilanteessa toimitaan. Jokaisessa koulussa on joukko sääntöjä ja rutiineja, jotka koskevat kaikkia oppilaita. Koulun sääntöjen lisäksi jokaisella opettajalla on omat sääntönsä omille oppilailleen. (Gordon 2006, 272.)

Alakoululaisille riittää mielestäni neljä, enintään viisi sääntöä, koska sääntöjen noudattamista helpottaa se, ettei niitä ole liikaa. Oppilaat ja opettaja voivat luoda yhdessä sääntöjä. Tämä lisää oppilaiden sitoutumista sääntöihin. Säännöt on hyvä ripustaa luokan seinälle, jotta ne ovat kaikkien nähtävissä. Oman luokkani seinällä on säännöt selloryhmien oppilaille.

Kun säännöt on saatu aikaan, opettajan tehtävänä on Gordonin (2006) mukaan harjoittaa luokkaa sääntöjen noudattamiseen. Oppilaita on hyvä pyytää perustelemaan, minkä takia jotakin sääntöä tarvitaan. Kun oppilaat ymmärtävät sääntöjen tarkoituksen, heidän on helpompi noudattaa niitä. Oppilaat haluavat käyttäytymiselleen rajat. (Gordon 2006, 272.)

## 8.4 Toimintarutiinit

Työrauhan perusasioita on Saloviidan (2006) mukaan se, että opettaja totuttaa lapset tiettyihin luokan toimintarutiineihin. Erityisen tärkeitä ovat oppitunnin alkamiseen ja päättämiseen liittyvät rutiinit, sillä tavallisesti juuri niissä menetetään huonon suunnittelun takia paljon opiskeluaikaa. Luokan rutiinit liittyvät sellaisiin asioihin kuin miten menetellään, kun oppilas on poissa tunnilta, unohtaa läksynsä tai myöhästyy tunnilta, missä tilanteissa oppilas voi poistua luokasta, miten toimitaan tunnin alkaessa ja päättyessä ja miten pyydetään apua. Hiljaisuusmerkin käyttö on esimerkki luokan rutiineista. Hiljaisuusmerkki tarkoittaa sitä, että oppilas sen nähdessään lopettaa puhumisen ja kaikki muut puuhansa ja nostaa käden ylös. Käsi lasketaan alas sitten, kun opettaja antaa luvan. Hiljaisuusmerkin hieno puoli on, että oppilaat vedetään sen avulla itse osallistumaan melutason kontrollointiin. Opettajan ei liioin tarvitse ryhtyä huutamaan kilpaa luokan kanssa. Merkki toimii ilman sanoja sen jälkeen, kun sen käyttö on opittu. (Saloviita 2006, 60.) Meidän koulussa hiljaisuusmerkinä on ollut ylöspäin nostettu peukalo. Olen käyttänyt sitä varsinkin pienimpien oppilaiden ryhmissä, ja se on toiminut kohtalaisen hyvin.

Saloviidan mielestä opettaja voi myös käyttää liikennevalokortteja. Punainen kortti tarkoittaa, että kaikkien ryhmän jäsenten tulee vaieta ja laskea mielessään kymmeneen, ennen kuin työtä jatketaan. Keltainen kortti on merkki siitä, että oppilaat voisivat hieman rauhoittua. Vihreä kortti taas merkitsee, että ryhmä toimii hienosti. Ryhmän jäsenille voi vuorotellen antaa äänivahtin roolin. Jos melutaso ryhmässä nousee liian korkeaksi, äänivahti käyttää jotakin sovittua merkkiä huomauttaakseen metelistä. (Saloviita 2006, 61.)

Saloviita ehdottaa myös, että ryhmän sosiaalisten taitojen kehittämiseksi voidaan esimerkiksi valita "viikon taito". Joku ryhmän jäsenistä voi saada tehtäväkseen tarkkailla tai toteuttaa tiettyä taitoa. Hän voi olla esimerkiksi äänitarkkailija, joka ryhmässä seuraa äänenkäytön kovenemista ja puuttuu siihen tarvittaessa. Tällainen rooli kiertää ryhmässä niin, että kaikki saavat kokeilla sitä vuorollaan. (Saloviita 2006, 67.)

## 8.5 Istumajärjestys

Oppilaiden istumajärjestyksellä ryhmätunnilla on merkitystä työrauhaan. Selloryhmissä oppilaat kannattaa laittaa istumaan niin, että oppilaat näkevät hyvin opettajan ja opettaja näkee hyvin kaikki oppilaat. Levottoman oppilaan viereen kannattaa sijoittaa sellainen oppilas, joka voi olla hänelle avuksi. Esimerkiksi hyperaktiivisen oppilaan viereen voidaan laittaa ”komenteleva isosisko”. Keskenään tiiviit ystävät ja oppilaat, jotka eivät tule toimeen keskenään, kannattaa erottaa toisistaan, kun istumajärjestystä suunnitellaan.

Sellonsoiton ryhmätunnilla mukavin asetelma on puolikaari, josta kaikki oppilaat näkevät opettajan ja ovat yhteydessä myös toisiinsa. Kuitenkin, jos häiriöitä esiintyy oppilaiden välillä, parempi ratkaisu on laittaa oppilaat istumaan riviin, toisiaan häiritsevään käytökseen provosoivat oppilaat kauaksi toisistaan. Näin vältetään siltä, että vilkkaat lapset yllyttäisivät toisiaan häiritsevään käytökseen.

Omissa ryhmissäni olen todennut hyväksi laittaa oppilaat istumaan tyttö-poika-tyttö-järjestykseen. Tällöin työrauha on säilynyt parhaiten. Lapsilla olisi myös hyvä olla vakiopaikat, joissa istutaan. Tällöin vältetään ainaiselta kuka istuu kenenkin vieressä -tappelulta. Myöhemmin, kun oppilaat ovat isompia ja soitetaan moniäänisiä kappaleita, istumajärjestys laaditaan stemmoittain.

Heikoimmat oppilaat hyötyvät heterogeenisestä ryhmittelystä, koska he voivat ottaa oppia vahvoilta soittajilta. Usein ryhmässä on ns. ”veturi”, jonka panos ryhmän kehittymiseen on merkittävä. Tällainen muita ryhmän jäseniä pidemmällä soitossaan oleva, muita omalla esimerkillään eteenpäin vievä oppilas edesauttaa ryhmän kehittymistä. Homogeenisissa ryhmissä taas taitavat soittajat innostavat toinen toistaan ja oppilaat voivat näin päästä keskinäiseen luovaan vuorovaikutukseen.



## 9 KEINOJA RYHMÄNHALLINTAAN

Kun hälinä luokassa alkaa lisääntyä, Levin ja Nolan ehdottavat seuraavia toimia, jotka voivat auttaa (Levin ja Nolan, 2004):

1. Muuta tuntisuunnitelmaa. Kun huomaat, että oppilaiden kiinnostus alkaa herpaantua, keskeytä käynnissä oleva toiminta ja korvaa se jollain muulla.

Usein soittokappaleen vaihto auttaa. Onkin hyvä käyttää ryhmätunnin aikana useita kappaleita, joita vaihdellaan. Pienimmille oppilaille voi opettaa vuorotellen soittamista, laulamista, rytmin taputtamista ja nuotin lukemista. On siis hyvä laatia myös suunnitelma B.

2. Poista häiritsevät esineet. Takavarikoi puhelin, mp3-soitin tai mikä milloinkin ilman, että keskeytät opetusta. Kerro oppilaalle, että palautat esineen tunnin loputtua. Voit myös etukäteen kertoa oppilaille takavarikointia koskevista pelisäännöistä ja esineiden palauttamisesta.

Ala-asteikäisiltä lapsilta löytyy taskuistaan monenlaisia esineitä, joita he mielellään esittelevät kavereilleen. Jos ryhmätunnin alussa huomaan tällaista toimintaa, esineet, esimerkiksi kännykät, joutuvat heti pianon päälle odottelemaan tunnin loppumista.

3. Motivoi oppilasta. Osoita myönteistä kiinnostusta oppilaan työskentelyä kohtaan.

Olen opetustyössäni huomannut, että jos kehun oppilasta, tämä innostuu soittamisesta yhä enemmän. Kehuminen näyttää motivoivan lapsia.

4. Suuntaa oppilaan toimintaa. Jos oppilas on eksynyt puuhaamaan jotakin muuta kuin pitäisi, palauta hänet järjestykseen antamalla hänelle tehtävä.

Opettajan on hyvä muistaa koko ryhmän aktivointi, jotta oppilaat eivät eksyisi puuhaamaan mitään ylimääräistä.

5. Vapauta oppilas hetkeksi tehtävästä. Jos näyttää siltä, että oppilas ei pysty mitenkään enää keskittymään työskentelyyn tai on selvästi hermostumassa, vapauta

hänet hetkeksi tehtävästään. Pyydä hänet auttamaan itseäsi, keksi jotain kevyempää tekemistä tai lähetä hänet hakemaan jotain luokan ulkopuolelta.

6. Käytä sijaisvahvistamista. Kun joku oppilaistasi ilmaisee vähäistä kiinnostusta työntekoa kohtaan, anna positiivista huomiota oppilaille, jotka työskentelevät. Tällöin luotat "säteilyvaikutuksen" tehoon.

7. Ohjaa luokkaa merkkien avulla. Oppitunnin aloittaminen, keskustelun lopettaminen ja monet muut asiat ovat ärsykesäätelyn (stimulus control) alaisia silloin, kun oppilaat noudattavat opettajan antamia merkkejä niiden suhteen. Voit opettaa oppilaat seuraamaan valitsemiasi merkkejä pienen harjoittelun avulla, joita tarpeen mukaan toistetaan. Näitä merkkejä voivat olla esimerkiksi käden nostaminen pystyyn tai avainlauseet, kuten "Kaikki katsovat tänne".

8. Anna huomiota hyvästä käytöksestä. Luvaton liikkuminen tai puhuminen luokassa johtuu usein siitä, että oppilas haluaa saada ylimääräistä huomiota opettajaltaan. Huomionhakukselle oppilaalle on tärkeätä antaa huomiota juuri silloin, kun hän käyttäytyy toivotulla tavalla. Kun saat oppilaan kiinni hyvästä käytöksestä, vahvistat tämän toivottua käyttäytymistä sen sijaan, että palkitset ei-toivottuja puuhia. Oppilas huomaa vähitellen, että hän saa enemmän huomiota osakseen, kun käyttäytyy hyväksyttävällä tavalla. Tuloksena on käyttäytymisen paraneminen. (Levin ja Nolan, 2004.)

Saloviita (2008) kirjoittaa oppimisen psykologian erään perussäännön mukaan ei-toivotun käyttäytymisen pyrkivän vähenemään ja loppumaan, ellei sillä ole tavalla tai toisella palkitsevia vaikutuksia. Menetelmää, jossa käyttäytymiseltä poistetaan sitä ylläpitävät seuraamukset, kutsutaan sammuttamiseksi (extinction). Esimerkiksi oppilaan levoton käyttäytyminen luokassa voi johtua siitä, että hän pyrkii sen avulla saamaan opettajalta huomiota. Jos opettaja tällöin antaa epäasiallisesta käyttäytymisestä huomiota oppilaalle esimerkiksi moittimalla häntä, ei-toivottu käyttäytyminen on päätenyt vahvistamiseen. Vahvistajalla (reinforcer) tarkoitetaan oppimisen psykologiassa mitä tahansa seuraamusta, joka pitää yllä sitä edeltänyttä käyttäytymistä. Sammuttamisen oikea käyttö vaatii, että ensin selvitetään

käyttäytymistä ylläpitävät vahvistajat ja sitten systemaattisesti poistetaan ne. (Saloviita, 2008, 94-96.)

### **9.1 Vihjeärsykkeet**

Vihjeärsykkeillä tarkoitetaan Saloviidan (2008) mukaan sellaisia häiriökäyttäytymistä ehkäiseviä opettajan eleitä, jotka oppimisen kautta kytkeytyvät käyttäytymiseen (Saloviita 2008, 105). Puhumalla annetut ohjeet ovat käytetyin vihjeärsykkeiden joukko. Myös eleet ja ilmeet ovat vihjeärsykeitä. Niin sanotusta ”pedagogisesta katseesta” puhutaan, kun oppilas ohjataan ruotuun katsekontaktin avulla. Pedagogiseen katseeseen ei pidä yhdistää hymyä. Se olisi kaksoisviestintää, jolloin oppilas ei välttämättä ymmärrä opettajan tarkoitusta. Muita yleisiä eleitä ovat oppilaan ohjaaminen paikalleen kädellä osoittamalla sekä pään pudistaminen ja otsan rypistäminen kiellon merkiksi. Ilmeiden ja eleiden tehokkuus piilee niiden hienovaraisuudessa. Ne antavat oppilaalle tilaa korjata itse käyttäytymistä ja oppia näin itseohjautuvuutta.

Jos ilmeet ja eleet eivät toimi, opettaja voi käyttää fyysistä läheisyyttä vihjeärsykkeenä. Ryhmiä opettaessani olen kävellyt häiriötä tuottavan oppilaan luokse tai ottanut muutaman askeleen häntä kohti. Joskus olen jäänyt istumaan pitemmäksikin aikaa sellaisen oppilaan viereen, joka ei pysty riittävästi keskittymään.

Vihjeärsykeitä kannattaa vaihdella, jotta oppilas ei jää riippuvaiseksi opettajan antamista vihjeistä. Siten toivotun käyttäytymisen yleistäminen tapahtuu parhaiten.

Tällaisten sanattomien keinojen hyviin puoliin kuuluu, että niiden käyttö ei keskeytä opetusta ja ne antavat oppilaalle runsaasti tilaa korjata itse omaa käyttäytymistään eivätkä ne aiheuta vastarintaa.

### **9.2 Sanalliset väliintulot**

Kun sanattomat keinot eivät riitä, on turvaututtava sanallisiin keinoihin. Useiden lähteiden mukaan sanallinen väliintulo on syytä pitää mahdollisimman hienotunteisena ja lyhyenä. Kaikkein hienovaraisin tapa on oppilaalle annetut vihjeet. Opettaja voi käyttää esimerkiksi sijaisvahvistamista, mikä tarkoittaa ilmiötä, jossa henkilö oppii

mallista, kun hän seuraa, miten muut saavat palkkioita käytöksestään. Toinen tapa on vangita oppilaan huomio käyttämällä hänen nimeään puheessa tai esittämällä häiritsevälle oppilaalle jokin luokkatyöskentelyyn liittyvä kysymys tai antamalla hänelle jokin tehtävä. Opettaja voi myös muistuttaa oppilasta säännöistä retorisella kysymyksellä, esimerkiksi: "Mikko, huomaatko, että et ole paikallasi, vaikka tunti on jo alkanut? Kaikki muut joutuvat odottamaan sinua." Tällä tavoin opettaja kertoo samalla, mitä haittaa oppilaan käyttäytyminen muille aiheuttaa. (Saloviita 2008, 104-105; Gordon 2006.)

Voimakkain sanallinen keino on Charlesin (2005) mukaan opettajan antama suora käsky tai vaatimus. Se tehoaa parhaiten, kun opettaja katsoo oppilasta suoraan silmiin ja käyttäytyy varmasti mutta ystävällisesti. Ohjeen täytyy olla lyhyt ja selkeä eikä sen sisällöstä neuvotella. (Charles 2005, 84.)

### 9.3 Seuraamukset

Peruskoululaissa luetellaan koulussa sallitut rangaistukset:

1. Oppilaalle voidaan antaa kirjallinen varoitus.
2. Oppilas voidaan erottaa korkeintaan kolmeksi kuukaudeksi koulusta.
3. Opetusta häiritsevä oppilas voidaan poistaa tunnilta loppuajaksi ja enintään loppupäiväksi.
4. Epäasiallisesti käyttäytyvä oppilas voi saada enintään kahden tunnin jälki-istunnon.
5. Oppilaan saa jättää läksyjen laiminlyönnistä enintään tunniksi kerrallaan tekemään valvotusti tehtäviään. ([www.finlex.fi](http://www.finlex.fi))

Joskus opettaja joutuu ottamaan rankaisukeinot käyttöön. Saloviita (2008) korostaa, että rangaistuksilla on useita huonoja ominaisuuksia kasvatukseen. Ne herättävät oppilaassa lisääntyvää vastarintaa ja heikentävät oppilaan ja opettajan välistä suhdetta. Rangaistukset eivät yleensä sisällä positiivisia toimintamalleja, jotka auttaisivat oppilasta oppimaan oikean toimintatavan tai lisääisivät oppimismotivaatiota. Opettajan kannattaisikin puhua mieluummin käyttäytymisen "seuraamuksista" tai joissakin tapauksissa teon "hyvittämisestä". Rankaiseminen kuulostaa koston, ja

oppilaan on tärkeä ymmärtää, että kyse ei ole kostosta. Seuraamusten on syytä olla loogisia (esimerkiksi rikotun tavaran hyvittäminen tai omien jälkien siivoaminen). Näin seuraamus tulee paremmin ymmärrettäväksi ja hyväksytyksi. (Saloviita 2008, 111.)

Yksi koulussa käytetty seuraamus on Saloviidan (2009) mukaan oppilaan osallistumisvapauden rajoittaminen siten, että hän joutuu olemaan jossakin tietyssä paikassa ilman mitään varsinaista tekemistä. Tällaisia "poissulkemisen" muotoja on kaksi. Poissulkeminen toiminnasta tarkoittaa, että oppilas suljetaan muun luokan työskentelyn ulkopuolelle, mutta hän pysyy edelleen luokassa. Tällainen keino on niin sanottu aikalisä. Luokan taakse järjestetään rauhoittumispaikka, jonne opettaja lähettää oppilaan "aikalisälle" rauhoittumaan muutamiksi minuuteiksi. (Saloviita 2009, 105.) Fyysinen poissulkeminen taas tarkoittaa, että oppilas määrätään poistumaan johonkin toiseen luokkaan tietyn pituiseksi ajaksi. Myös jälki-istunto on fyysisen poissulkemisen muoto. Poissulkemisen ongelmana on se, että seuraamus leimaa oppilaan etenkin silloin, jos opettaja käyttää sitä runsaasti. (Saloviita 2008, 111, 114-115.)

IHMU:ssa olen joutunut välillä viemään häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan toiseen soittoluokkaan rauhoittumaan. En kuitenkaan mielelläni käytä tätä keinoa, koska silloin oppilas jää vaille sen hetkistä soiton opetusta. Tätä seuraamusta käytettäessä vierailun naapuriluokassa pitäisi olla lyhyt.

Muita käyttökelpoisia seuraamuksia ovat Saloviidan (2008) mukaan etuoikeuksien menettäminen ja asian korjaaminen. Hyvä keino on myös pyytää oppilasta jäämään tunnin jälkeen keskustelemaan häiriöstä, jonka hän aiheutti tunnilla. Keskustelussa kannattaa käyttää Gordonin suosittelmia minäviestejä. Välitunnin lyheneminen toimii samalla loogisena seuraamuksena oppilaan käyttäytymiselle. Jos nämä keinot eivät auta, oppilas voidaan lähettää keskustelemaan rehtorin kanssa. Opettaja voi myös lähettää ilmoituksen oppilaan ongelmallisesta käyttäytymisestä hänen vanhemmilleen. (Saloviita 2008, 116, 118.)

## 9.4 Keskustelu oppilaan kanssa

Erittäin voimakas keino oppilaan itsehallinnan kehittämiseen on keskustelu oppilaan kanssa. Kahdenkeskisellä keskustelulla on useita tavoitteita:

1. Oppilaalle tehdään selväksi, että hänen käyttäytymisensä on ongelma, jolle pitää löytyä ratkaisu.
2. Keskustelut ovat alkuaskel myönteisen suhteen rakentamiseen oppilaan ja opettajan välille.
3. Keskustelun avulla oppilasta autetaan ottamaan itse vastuuta ongelmasta.
4. Keskustelu voi auttaa löytämään uusia, hyviä ratkaisuja käyttäytymisongelmaan. (J. Levin & J.F. Nolan 2004, 203.)

Psykiatri William Glasser tunnetaan psykiatriassa realiteettiterapian kehittäjänä ja koulumaailmassa useista työrauhaa koskevista kirjoista. "Glasserin tripletissä" opettajan väliintulo koostuu kolmesta osasta. Ensiksi opettaja kysyy, mitä oppilas on tehnyt. Näin saadaan aloitettua keskustelu oppilaan käyttäytymisestä. Toiseksi opettaja kysyy, oliko käyttäytyminen sääntöjen vastaista ja kolmanneksi, miten oppilaan olisi pitänyt toimia. Glasser neuvoo, että opettaja keskustelee oppilaan kanssa yksityisesti ja vasta sitten, kun oppilas on täysin rauhallinen. (siteerattu Charles 2005, 84 mukaan.)

## 9.5 Vastuunportaat

Onnistunutta keskustelua opettajan ja oppilaan välillä tukee myös Opetushallituksen levittämä Vastuunportaat -niminen toimintamalli.

Vastuunportaat pohjautuu näkemykselle, jonka mukaan lasten ja nuorten ongelmat johtuvat heikosti kehittyneestä vastuuntunnosta. Vastuuntunto on muista ihmisistä ja ympäristöstä välittämistä. Onnistunut puuttuminen vastuuttomaan käyttäytymiseen on tehokas keino opettaa lapsia ja nuoria ymmärtämään, mitä vastuuntunto tarkoittaa. Oppilaan ottaessa vastuun teostaan hänen vastuuntuntonsa kasvaa ja siten todennäköisyys rikkomuksen uusimiseen pienenee. ([www.vastuunportaat.fi](http://www.vastuunportaat.fi))

Vastuunportaisissa ajatuksena on, että kaavamaiset ja autoritäärisesti määrätyt rangaistukset eivät yleensä auta hillitsemään kiellettyä käyttäytymistä. Vastuunportaiden kuudelle vaiheelle on annettu seuraavat nimitykset:

1. Myöntäminen (Tekijä tunnustaa tekonsa.)
2. Ymmärtäminen (Tekijä ymmärtää tekonsa vaikutukset.)
3. Anteeksipyyntö (Tekijä osoittaa olevansa pahoillaan.)
4. Sovittaminen (Tekijä suostuu sovittamaan tekonsa.)
5. Lupaaminen (Tekijä lupaa olla tekemättä vastaavaa.)
6. Vastuuntunto (Tekijä osoittaa välittävänsä tietoa, etteivät luokkatoveritkaan erehdy tekemään vastaavaa.)

Myöntäminen on ensimmäinen askel vastuun ottamisesta. Se on portti, joka avaa mahdollisuuden oppilaalle samalla sekä sovittaa tekemänsä vääryyden, että korjata maineensa. Oppilasta ei painosteta myöntämään, vaan hänen kanssaan keskustellaan rauhallisesti eri vaihtoehtoja punniten myöntämisen ja kiistämisen haittoja ja hyötyjä.

On tärkeitä, että myöntäessään tekonsa oppilas myös osoittaa ymmärtävänsä tekonsa seuraukset. Oppilaan olisi paras antaa itse miettiä, mitä vaikutuksia hänen teollaan on muille ihmisille ja hänelle itselleen. Hän voi esimerkiksi kirjoittaa kaikki tekonsa haitat paperille, jotta saisi kokonaiskuvan tekonsa seurauksista.

Oppilaan myönnettyä tekemänsä vääryyden ja osoitettua ymmärtävänsä tekonsa vaikutukset, hän on valmis pyytämään anteeksi. Anteeksipyyntö tulee olla vakuuttava. Sen voi tehdä esimerkiksi kirjallisesti. Anteeksipyyntökirjeessä oppilaan tulisi huomioida ainakin seuraavat asiat:

- Kertoo kaunistelematta, mitä on tapahtunut.
- Osoittaa ymmärtävänsä mitä haittaa hän on teollaan aiheuttanut.
- Pyytää anteeksi tekoaan.

Anteeksipyyntö yhteydessä oppilaan tulisi olla valmis sovittamaan tekemänsä vääryys esimerkiksi hyvittämällä aiheuttamansa vahinko.

Tämän jälkeen oppilasta pyydetään lupaamaan, että hän ei tee vastaavaa vääryyttä toista kertaa. Hänen kanssaan tehdään sopimus siitä, mitä seuraa, jos oppilas toistamiseen tekee jotakin vastaavaa. Lupaus pitää paremmin, kun sovitaan mitä seuraa, jos lupaus rikotaan.

Viimeisessä portaassa oppilasta autetaan huomaamaan, mitä hän on kokemuksensa myötä oppinut ja kannustetaan häntä keksimään jokin tapa, jonka avulla hän voi auttaa muitakin hyötymään oppimastaan. ([www.vastuunportaat.fi](http://www.vastuunportaat.fi))



## **10 VUOROVAIKUTUSTAITOJEN RATKAISUNA TYÖRAUHAONGELMIIN**

Uusikylän ja Atjosen (2007) mukaan opetus on inhimillistä vuorovaikutusta ja kasvatusta, joka vaikuttaa koko ihmiseen (Uusikylä & Atjonen 2007, 9). Kauppila (2011) taas korostaa, että vuorovaikutustaitojen oppiminen luo oppilaiden välille ystävyyttä, rakentaa persoonallisuutta, auttaa koulusuorituksissa, lisää ryhmien kiinteyttä ja luo myönteistä asennetta. Kauppilan mukaan keskeisiä vuorovaikutustaitoja ovat keskustelutaidot, kyky kuunnella, neuvottelutaidot, esiintymistaidot, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, ryhmä- ja tiimityötaitot sekä empatiataidot. (Kauppila 2011, 11, 13-14, 24.) Empatiataidolla taas on Golemanin (2003) mukaan olennainen merkitys sosiaalisten tilanteiden sujuvuudelle ja kahden ihmisen tunteiden yhteensovittamiselle (Goleman 2003, 127). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laatu on ratkaisevin tekijä, miten opettamisen saa onnistumaan. Koska puhe voi hajottaa tai vahvistaa ihmissuhdetta, se voi myös erottaa opettajan oppilaista tai lähentää heitä toisiinsa. Puheen aikaansaama vaikutus riippuu puheen laadusta ja opettajan käyttämästä, asiayhteyteen parhaiten sopivasta puhetavasta. Lisäksi oikeanlainen kuuntelu, jonka avulla oppilasta autetaan löytämään itse ratkaisu ongelmaansa sen sijaan, että hänelle annetaan valmiita ratkaisuja tai ratkaisuehdotuksia, on tärkeää. Kun oppilaiden annetaan itse olla vastuussa ongelman ratkaisusta, vastuullisuus ja itseluottamus kasvavat.

### **10.1 Käyttäytymisen ikkuna**

Käyttäytymisen ikkuna on graafinen apuväline toisen ihmisen käyttäytymisen tarkastelemiseen. Thomas Gordon kehitti tämän rungon osaksi Toimiva perhe-kurssia 1960-luvun loppupuolella. Sittemmin siitä on tullut Gordonin menetelmän keskeinen käsite. Se auttaa päättämään, mitä vuorovaikutustaitoa kannattaa käyttää missäkin tilanteessa. Toimiva koulu -mallia opettajat voivat käyttää löytääkseen sopivan suhtautumistavan luokassa nouseviin ongelmiin. (Gordon, 2006, 405.)

Kuviossa 2 ikkunan sisään on kuviteltu kaikki oppilaan mahdolliset käyttäytymistavat.



KUVIO 2 (siteerattu Gordon 2006, 48).

Kuviossa 3 ikkuna jaetaan kahteen osaan, joista toinen edustaa hyväksyttävää käyttäytymistä, toinen ei-hyväksyttävää. Hyväksytyn ja ei-hyväksytyn raja vaihtelee ylös tai alas. Rajan muutokseen vaikuttavat kolme tekijää:

1. muutokset itsessä (opettajassa)

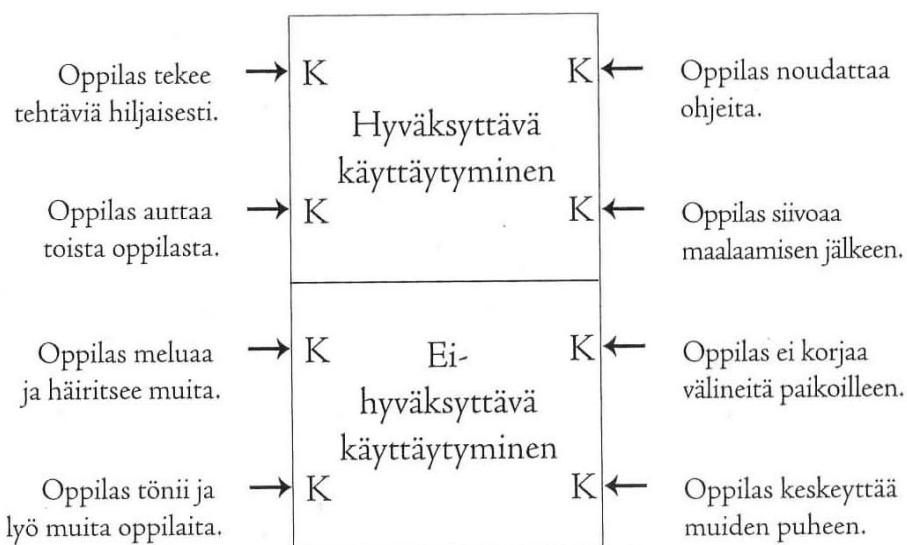
Jos esimerkiksi opettaja on väsynyt, hänen sietokykynsä on laskenut. Tämän seurauksena hyväksyttävän käyttäytymisen ikkuna pienenee. Kun taas opettaja on virkeä, hyväksyttävän käyttäytymisen ikkuna suurenee.

2. erilaiset tunteet eri oppilaita kohtaan

Ihmisissä, niin opettajissa kuin oppilaissa, on yksilöllisiä eroja. Jokainen reagoi eri tavoin eri ihmisiin monestakin syystä.

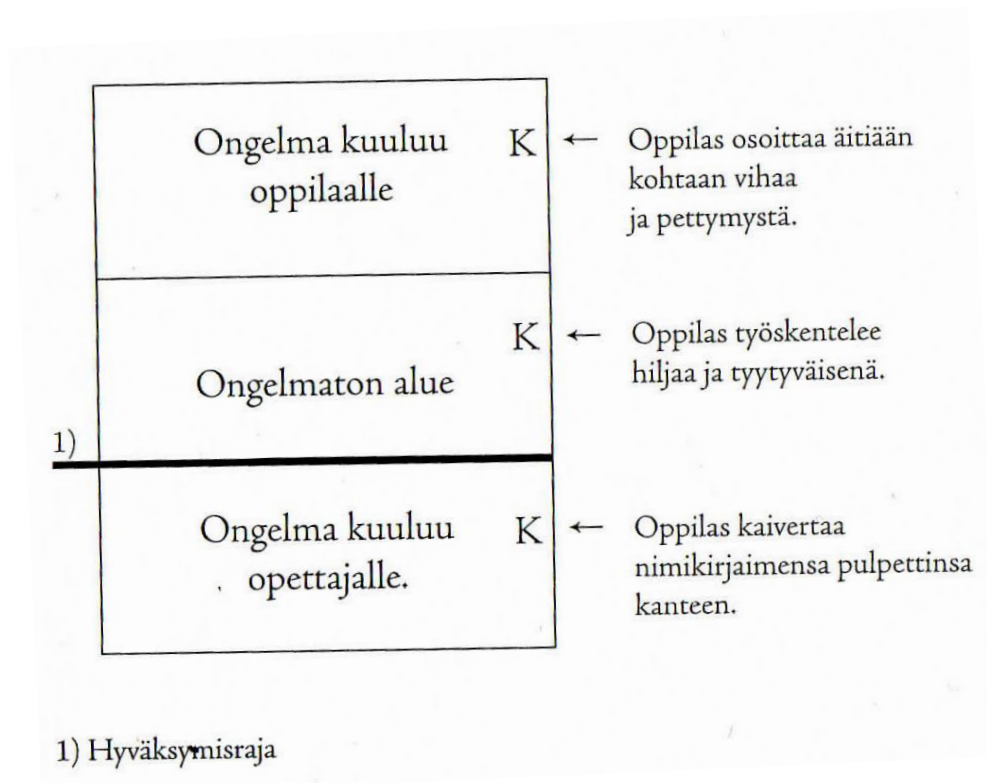
3. muutokset tilanteessa tai ympäristössä

Kun käyttäytyminen tapahtuu väärässä paikassa tai väärään aikaan, se ei ole hyväksyttävää huolimatta siitä, miten hyväksyttävää se saattaisi olla toisissa olosuhteissa. Esimerkiksi opettaja hyväksyy äänekkään käyttäytymisen välitunnilla mutta ei soittotunnilla.



KUVIO 3 (siteerattu Gordon 2006, 49).

Seuraavassa kuviossa 4, missä oppilaan käyttäytyminen on rajan alapuolella, ongelma kuuluu opettajalle. Kun oppilas esimerkiksi rikkoo nuottitelineen tai kaivertaa nimikirjaimensa pulpettinsa kanteen, se aiheuttaa opettajalle ongelman. Kun taas ylemmässä ikkunassa oppilas kertoo opettajalle, että hän on vihainen ja pettynyt, koska hänen äitinsä ei halua päästää häntä juhliin, oppilaalla on ongelma omassa elämässään, joka on erillään opettajan elämästä. Kuvan keskiosa kuvastaa ongelmatonta aluetta. Ainoastaan vuorovaikutussuhteen ongelmattomalla alueella opettaminen ja oppiminen voivat olla tehokasta. Siksi ongelmien ratkaiseminen on tärkeää.



KUVIO 4 (siteerattu Gordon 2006, 65).

Opettajan pitäisi tunnistaa tunteensa tietääkseen, mihin kohtaan ikkunassa oppilaan käyttäytyminen kuuluu. Sen jälkeen hän voi lähettää selvän viestin, joka kertoo oppilaalle, mitä hän siitä ajattelee.

Kun opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ilmenee ongelma, opettajan on Gordonin mukaan hyödyllistä selvittää, kenen ongelma on, tai kuka "omistaa" ongelman niin, että hän voi käyttää sopivaa vuorovaikutustaitoa ratkaistakseen ongelman. Oppilaan ei-hyväksyty käytös aiheuttaa opettajan hermostumista, vihastumista jne. Tällainen käyttäytyminen luo opettajalle ongelman. Tällöin opettaja "omistaa" ongelman. Kun taas oppilaalla on omassa elämässään ongelma, joka on erillään opettajan elämästä, ongelma kuuluu oppilaalle. (Gordon 2006, 64, 66.)

Vaikka oppilaiden elämä ei koskaan ole täysin ongelmatonta, oppilaat kykenevät Gordonin (2006) mukaan ratkaisemaan näitä ongelmia riittävästi ja myös tilapäisesti

siirtämään niiden käsittelyä voidakseen ajatella oppimista ja keskittyä siihen. Tämä kyky on ratkaisevan tärkeä, koska oppilaat vapautuvat oppimaan vasta silloin, kun opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on hyvä. (Gordon 2006, 46, 67.)

## **10.2 Vuorovaikutuksen pysäyttäjät: 12 kompastuskiveä**

Gordonin (2006) mukaan kaikki mahdolliset ei-hyväksyttävän kielen sanomat, joita opettaja voi lähettää, voidaan jakaa kahteentoista eri tapaan. Näihin vastaustapoihin kuuluvat sanomat yleensä häiritsevät vuorovaikutuksen jatkamista. Kaksitoista vuorovaikutuksen kompastuskiveä on luettelo vuorovaikutuksen pysäyttäjistä. Ne ovat:

1. määrääminen, käskeminen, ohjaaminen
2. varoittelu, uhkailu
3. moralisointi, saarnaus, pitämiset ja täytymiset
4. neuvominen, ratkaisujen antaminen, ehdottelu
5. opettaminen, luennointi, looginen argumentointi

Nämä viisi kompastuskiveä viestittävät opettajalta ei-hyväksyntää. Ne myös tarjoavat oppilaalle valmiin ratkaisun ongelmaan.

6. tuomitseminen, arvosteleminen, erimielisyys, syyttely
7. nimittely, luokittelu, nolaaminen
8. tulkitseminen, analysointi, johtopäätöksien tekeminen
9. kehuminen, yhtä mieltä oleminen
10. rauhoittelu, lohduttelu, tukeminen, myötäily

Nämä kompastuskivet ovat oppilasta aliarvioivia viestejä. Ne osoittavat oppilaalle tämän virheitä, heikkouksia tai huonoa käytöstä. Kompastuskivet 9 ja 10 myös häivyttävät ongelmia.

11. kyseleminen, urkkiminen, kuulusteleminen

Kyselyt saavat oppilaat puolustuskannalle, mikä heikentää opettajan ja oppilaan suhdetta.

12. vetäytyminen, puheenaiheen vaihtaminen, piikittely, leikiksi lyöminen  
Oppilaan kohtaamista ei pidä vältellä.

Kaksitoista kompastuskiveä ovat torjuvaa kieltä, koska ne viestittävät vaikeuksissa olevalle ihmiselle, että hänen täytyy muuttua. Puhe voi parantaa ja puhe voi saada aikaan rakentavaa muutosta, mutta sen täytyy olla oikeanlaista puhetta. Se, miten opettajat puhuvat oppilailleen ratkaisee, ovatko he avuksi vai haitaksi. (Gordon 2006, 88, 114-125.)

### **10.3 Vuorovaikutuksen helpottajat**

Gordonin mukaan oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta helpottavat passiivinen kuuntelu, toimivat vastaanottoilmaukset, ovenavaajat ja aktiivinen kuuntelu.

- Passiivinen kuuntelu (hiljaisuus)

Passiivinen kuuntelu voi saada oppilaan tuntemaan itsensä aidosti hyväksytyksi ja rohkaista häntä kertomaan lisää itsestään.

- Toimivat vastaanottoilmaukset

Vastaanottoilmauksiksi sanotaan merkkejä, joita kannattaa käyttää keskustelun taukojen aikana. Tällaisia merkkejä ovat esimerkiksi nyökkäys ja hymyily.

- Ovenavaajat

Ovenavaajat ovat viestejä, joilla oppilasta rohkaistaan lisää puhumiseen. Tällaisia viestejä ovat esimerkiksi:

- "Haluaisitko jutella jostakin?"
- "Kertoisitko siitä lisää?"
- "Haluatko puhua siitä?"

- Aktiivinen kuuntelu

Oppilaat lähettävät puheessaan viestejä, jotka sisältävät johtolankoja ja viestejä siitä, mitä ongelmia heillä on. Opettaja purkaa näitä "koodeja" saadakseen tietää, mitä oppilaan mielessä liikkuu. Opettajan siis täytyy kuunnella kysymyksen takana olevia tunteita. Oppilaiden pitäisi voida tuoda avoimesti esille tunteensa, asenteensa, ajatuksensa, ennakkoluulonsa ja käsityksensä. (Gordon 2006, 91-94, 99-100.)

Mitä opettaja voi Gordonin mukaan tehdä, kun hän haluaa saada ei-hyväksyttävän käyttäytymisen muutetuksi vastaamaan omia tarpeitaan? Tähän on kolme keinoa:

1. Yrittää muuttaa oppilaan käyttäytymistä.

Oppilaan käyttäytymistä voidaan muuttaa parhaiten minäviesteillä. Tästä lisää seuraavassa luvussa.

2. Yrittää muuttaa ympäristöä.

Oppilailla tulisi olla riittävästi työskentelytilaa mahdollisimman rauhallisessa luokassa. Myös istumajärjestys on tärkeä.

3. Yrittää muuttaa itseään.

Opettajan asenteen muutos, toisen hyväksyminen tai toisen sisimmän ymmärtäminen (itsensä kehittäminen) voi merkittävästi muuttaa suhdetta oppilaaseen. (Gordon 2006, 53-57.)

## 10.4 Minäviestit

Thomas Gordon esitteli 1960-luvulla minäviestit tehokkaana puhetapana, jotka siirtävät vastuun käytöksen muuttamisesta suoraan oppilaalle. Minäviestit täyttävät Gordonin mukaan kolme tärkeää toimivan vuorovaikutuksen kriteeriä:

1. Niiden voi otaksua tuottavan muutoshalua,
2. ne sisältävät minimaalisesti oppilaan negatiivista arviointia, ja
3. ne eivät vahingoita suhdetta.

Minäviesteissä voidaan erottaa kolme osaa. Ensiksi oppilaiden tulee saada tietää, mikä aiheuttaa opettajalle ongelman. Mitä oppilas on tehnyt? Toiseksi opettaja kertoo, mitä seuraamuksia käyttäytymisestä seuraa ja kolmanneksi, miten hän asiaan suhtautuu. Minäviestit eivät kerro suoraan, mitä oppilaan pitäisi tehdä vaan ne kertovat, mikä oppilaan käyttäytymisessä aiheuttaa opettajalle ongelman ja minkä takia. Ne antavat tilaa oppilaalle korjata itse omaa käyttäytymistään. Esimerkiksi: KUN et tee kotitehtäviäsi (käyttäytymisen kuvaus), minun täytyy käyttää enemmän aikaa ja tehdä enemmän työtä opettaessani tätä asiaa (konkreettinen kuvaus) ja tunnen itseni turhautuneeksi (tunne). (Gordon 2006, 183, 186-189.)

## 10.5 Molemmat voittaa -menetelmä ristiriitojen ratkaisijana

Konflikti tarkoittaa kahden tai useamman ihmisen välistä ristiriitaa. Konflikteissa ongelma kuuluu molemmille osapuolille. Gordon esittelee kirjassaan kolme konfliktin ratkaisumallia:

1. Ykkösvaihtoehdossa opettaja voittaa, oppilas häviää. Tässä mallissa opettajan vallankäytön seurauksena oppilas häviää. Oppilaat kuitenkin kapinoivat vallankäyttöä vastaan. Jos opettaja lakkaa käyttämästä valtaa, suuri osa oppilaiden kapinasta katoaa.
2. Kakkosvaihtoehdossa oppilas voittaa, opettaja luovuttaa, jolloin oppilaista tulee hankalasti käsiteltäviä ja kurittomia. Luokassa saattaa syntyä kaaos. Opettajat



eivät kuitenkaan haluaisi hävitä konflikteissa. Jos opettaja taipuu oppilaidensa valtaan, hän alkaa kehittämään omia selviytymiskeinoja, esimerkiksi arvosanojen alentaminen, kaiken uuden välttäminen, jopa sairastuminen.

3. Kolmosvaihtoehdossa molemmat voittavat. Siinä konfliktin osapuolet kokoontuvat yhdessä etsimään ratkaisua, jonka molemmat voivat hyväksyä.

Molemmat voittavat –menetelmä auttaa Gordonin (2006) mukaan opettajia näkemään ristiriidat suhdetta vahvistavina, ei suhdetta tuhoavina. Valtaa ei käytetä kolmosmenetelmässä. Molemmat voittavat –menetelmän kuusi vaihetta ovat:

1. Ongelman määrittäminen
2. Ratkaisuvaihtoehtojen tuottaminen
3. Ratkaisujen arviointi
4. Ratkaisun valitseminen
5. Suunnittelu ja toteuttaminen
6. Tulosten tarkistaminen

Opettajat kertovat Gordonin (2006) mukaan oppilaiden olevan erittäin motivoituneita noudattamaan molemmat voittavat –menetelmän avulla tehtyjä ratkaisuja. Se johtuu osallistamisen periaatteesta. Ihmiset hyväksyvät todennäköisemmin päätöksen ja ovat motivoituneempia noudattamaan sitä silloin, kun he ovat osallistuneet päätöksen tekoon, samoin kuin he vastustavat päätöstä, jonka tekemiseen he eivät ole osallistuneet. (Gordon 2006, 306.)

## 11 POHDINTAA

Olen tarkastellut opinnäytetyössäni työrauhan ilmiötä ja tuonut esiin siihen vaikuttavia tekijöitä. Työni lähestymistapa ja näkökulma on sellonsoiton opettajan koulutustausta sekä työkokemukseni sellonsoiton opettajana Itä-Helsingin Musiikkiopistossa ja sellonsoiton ryhmäopettajana Itä-Helsingin musiikkiperuskoulussa. Opettajana olen opinnäytetyötä kirjoittaessani pyrkinyt toimimaan oman työni tutkijana ja pyrkinyt kehittämään omaa osaamistani ryhmän hallinnassa ja työrauhan luomisessa soiton ryhmätunnille teorian, reflektion ja haastattelun avulla.

Työssäni olen kirjallisuutta tutkimalla kartoittanut keinoja ylläpitää ja luoda työrauhaa ryhmätunneille. Kokosin kirjallisuudesta tietoa siihen saakka, kunnes huomasin samantyylisten asioiden toistuvan aineistossa. Eskola ja Suoranta (2008) kirjoittavatkin, että on järkevää ajatella, että aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Yksi tapa ratkaista aineiston riittävyys on puhua sen kylläntymisestä eli saturaatiosta. (Eskola & Suoranta 2008, 62.)

Tutkimusprosessin edetessä löysin työkaluja työrauhaongelmaa helpottamaan. Perehtyessäni alan kirjallisuuteen ryhmäilmiöistä, vuorovaikutustaidoista sekä työrauhaan liittyvistä asioista huomasin oman ammatillisuuteni kohentuvan. Tietoisuuteni ryhmäkäyttäytymisestä lisääntyi ja olen saanut paljon uusia näkökulmia opettamiseen ja ryhmän johtamiseen. Työssäni ei kuitenkaan kokeiltu ja testattu, miten kartoitetut toimintamallit toteutuvat käytännössä, vaan sen aika on myöhemmin.

Työrauha on sidoksissa moniin asioihin jotka liittyvät opetustilanteeseen, eikä yksinkertaisia vastauksia työrauhaongelmien ratkaisemiseksi ole. Työrauhaongelmien ennaltaehkäisy on keino, jolla häiriöitä voi välttää parhaiten. Istumajärjestys, hyvä opetus, esimerkiksi hyvin valmisteltu tunti, oppitunnin sujuvuus ja koko ryhmän aktivointi sekä opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö auttavat työrauhan luomisessa ennen kuin häiriöitä edes ehtii tapahtua. Oppilaiden kanssa yhdessä laaditut säännöt sitouttavat lapsia noudattamaan yhteisiä sääntöjä. Sääntöjen avulla lapset myös oppivat, minkälaista käytöstä opettaja heiltä odottaa. Oppilaat kantavat vastuuta työrauhaan liittyen parhaiten silloin, kun he voivat itse vaikuttaa luokan pelisääntöihin ja ovat saaneet olla mukana sopimassa ei-toivotusta käyttäytymisestä aiheutuvista

seuraamuksista. Tärkeää on myös, että ryhmän ilmapiiri on hyvää käytöstä palkitseva. Ryhmätilanteessa opiskelevalta lapselta tulee vaatia toiset huomioon ottavaa käytöstä ja keskittymistä opiskeluun. Tähän lapsi tarvitsee tukea ja ohjausta sekä kannustavaa palautetta opettajaltaan. Opettajan, lapsen sekä hänen vanhempiensa välinen yhteistyö on tärkeää. Lapsi tarvitsee paljon tukea vanhemmiltaan soiton opiskelussaan.

Lähdekirjallisuutta tutkiessani keskeiset vuorovaikutustaidot, muun muassa keskustelutaidot, kyky kuunnella, neuvottelutaidot ja ryhmä- ja tiimityötaidot näyttivät nousevan tärkeiksi elementeiksi työrauhaongelmia ratkottaessa. Oppilaat vapautuvat oppimaan vasta sitten, kun opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on hyvä.

Pirkko Simojoen haastattelun kautta välittyi erilaisia tapoja luoda ja ylläpitää työrauhaa. Keskustelussamme motivaatio nousi yhdeksi tärkeimmistä aiheista työrauhateemaa käsitellessämme. Motivaatio vaikuttaa vahvasti oppimiseen ja oppimisen ilo syntyy, kun oppilas voi toteuttaa itseään ja kykyjään täysipainoisesti. Simojoen mukaan tavoitteet ja osatavoitteet ovat tärkeitä musiikin opiskelussa. Ne lisäävät lapsen motivaatiota, innostavat oppilaita ja tukevat heidän itsetuntoaan. Haastattelussa esiin tullut positiivinen leimaaminen näytti edesauttavan oppilaan hyvää käytöstä.

Syrjälän ym. (1996) mukaan toimintatutkimuksen tavoitteena on muuttaa paremmaksi kohteena olevaa käytäntöä (Syrjälä & al. 1996, 35). Tässä olen mielestäni onnistunut. Kun vertaan johdannossa esittelemiäni työni tavoitteita saavutettuihin tuloksiin, voin todeta niiden toteutuneen. Työni tuloksena löysin kirjallisuudesta ratkaisuja työrauhaongelmille. Kokosin myös tietopaketin, josta uskon olevan hyötyä niille opettajille, jotka kokevat tarvitsevansa lisää ryhmänhallintavalmiuksia opetustyöhönsä. Toivon, että tämän tietopaketin avulla opettajan on helpompaa saada oppilaat ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan hyvän työrauhan syntymiseksi.

Tarkoitukseni oli löytää tukea tarjoavia ja kannustavia keinoja työrauhahäiriöiden ratkaisemiseksi. Tunnen, että olen saavuttanut tämän tavoitteen. Myönteinen oppimisilmapiiri, kannustava pedagogiikka ja vanhempien ja opettajien tuki edistävät työrauhaa soiton pienryhmässä. Näiden tavoitteiden toteutuessa oppilailla on mahdollisuus oppia ja opettajalla mahdollisuus opettaa.

Opinnäytetyön kirjoittamisen myötä ymmärrykseni työrauhailmiötä kohtaan on lisääntynyt. Kirjallisuuden tutkiminen antoi välineitä erilaisten työrauhaa tukevien keinojen kokeilemiseen. Tällaisia työrauhaan vaikuttavia käytäntöjä tulen käyttämään työssäni jatkossa. Toisaalta löysin kirjallisuudesta keinoja, joita olin jo käyttänyt ryhmän hallinnassa ja näin sain tukea aiemmin käyttämilleni ryhmänhallintataidoille. Ymmärsin myös, että opettajan on hyvä oppia tunnistamaan tilanteet, joissa opettajan osaamisen rajat tulevat vastaan. Näin on esimerkiksi silloin, kun ryhmässä on psyykkisesti sairas lapsi. Opettajan tulisi oppia tunnistamaan oppilaiden häiriöitä ja tilanteita, joissa ulkopuolinen apu on tarpeen. Joskus voidaan katsoa parhaimmaksi siirtää oppilas toiselle luokalle tai toiseen kouluun.

Syrjälän ym. (1996, 35-36.) mukaan toimintatutkimukseen sisältyy ajatus siitä, että opettajaksi kehittyminen jatkuu koko uran ajan. Opettajan ammatillinen kasvu on monimutkainen, pitkäkestoinen ja ainutlaatuinen prosessi. Opettajan kannalta kasvu on henkilökohtaista ja omaan kokemukseen perustuvaa. Oman työni tutkiminen tulee jatkumaan myös tämän prosessin jälkeen, ja tulen työssäni jatkossakin kehittämään itseäni sekä oppimaan ja kokeilemaan uusia asioita opetustyössäni.

## 12 LÄHTEET

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.

Charles, C.M. 2005. Building classroom discipline. 8. painos. Boston: Allyn & Bacon.

Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Evertson, C.M. & Emmer, E.T. & Worsham, M.E. 2003. Classroom management for elementary teachers. Boston: Allyn & Bacon.

Goleman, D. 2003. Tunneäly, Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.

Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Helamaa, O. 2008. "Naiset nipottaa ja miehet huutaa". Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistöä. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holopainen, P. & Järvinen, R. & Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Edita Prima Oy.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa Karila, K. & Alasuutari, M. & Hännikäinen, M. & Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11-16.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1994. An overview of cooperative learning. Baltimore: Brookes.

Jones, V.R. & Jones, L.S. 2007. Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems. 8<sup>th</sup> Edition. Boston: Allyn & Bacon.

Jyrkämä, J. 1983. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Teoksessa R. Jaakkola & K. Urponen (toim.) Sosiaalipolitiikan teoriaa ja ongelmia. Helsinki, 57-91.

Kalliola, S. 1996. Lewiniläinen ryhmäpäättös kunnallishallinnon työyhteisöissä. Tutkimus yhteistoiminnasta ja toimintatutkijan kenttätöystä. Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, T 15/1996.

Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.

Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppila, R.A. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Hyvä itsetunto. Helsinki: Werner Söderström Oy.

Kerr, N.L. & Tindale, R.S. 2004. Group performance and decision making. Annual Review of Psychology, 56, 623-655.

Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.

Kämppe, K. & Välimaa, R. & Tynjälä, J. & Haapasalo, I. & Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994-2006. Tampereen yliopistopaino.

Levin, J. & Nolan, J.F. 2004. Principles of classroom management. A professional decision-making model. Boston: Allyn & Bacon.

Lindqvist, H. & Niemenlehto, M.L. 2002. Työrauhaa etsimässä. Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Kasvatustieteen pro gradu – työ. Jyväskylän yliopisto.

Lämsä, A.-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Acta Universitas Ouluensis. Oulun yliopisto.

Naukarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149.

Niemistö, R. 2007. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Palmenia.

Pennington, D.C. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.

Raehalme, O. & Talib, M. 2006. Opettajan käytännön luovuus –vieläkö kansankynttilän liekki palaa? Teoksessa Jukka Husu & Riitta Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 69-84.

Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY.

Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa Timo Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 111-128.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatustieteessä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2008. Työrauha luokkaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2009. (toim.) Meidän koulu. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus Kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Porvoo-Helsinki: WSOY.



Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.), Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 195.

Yin, R.K. 1983. Case study research. Design and methods. Applied Social Research Methods Series Vol 5. London: Sage.

#### VERKKOLÄHTEET:

<http://www.finlex.fi>. (luettu 4.2.2012).

<http://www.vastuunportaat.fi>. (luettu 10.9.2011).

<http://www.oph.fi/julkaisut/2007/laatua>. (luettu 11.11.2011).